



UNIVERSITAT_{DE}
BARCELONA

Máster en Español como Lengua Extranjera en Ámbitos Profesionales

Departamento de Filología Hispánica

Barcelona, enero de 2019

**CREENCIAS Y ACTITUDES
LINGÜÍSTICAS DE LOS PROFESORES DE
ELE NOVELES HACIA LAS VARIEDADES
CULTAS DEL ESPAÑOL**

Memoria de investigación dirigida por:

Dra. Cristina Illamola i Gómez

Autor: Joel Jové Navarro

RESUMEN

El estudio de las creencias y actitudes lingüísticas es una rama reciente de la sociolingüística que ha cobrado gran interés en las últimas décadas. El objetivo de este tipo de estudios es analizar las percepciones (positivas o negativas) que tienen los usuarios de una lengua (en este caso, el español) hacia lenguas, variedades de lengua o fenómenos lingüísticos.

En concreto, la presente investigación tiene como objetivo principal indagar en las creencias y actitudes lingüísticas de profesores de español como lengua extranjera noveles hacia las variedades cultas del español. Para ello, este estudio se basa en la metodología utilizada en el proyecto PRECAVES-XXI, uno de los proyectos panhispánicos que pretende describir y analizar las creencias y actitudes lingüísticas de los usuarios del español hacia las ocho variedades cultas del idioma.

Para todo ello, se parte de una muestra de 26 profesores de ELE noveles cuyas respuestas permitirán estudiar en qué medida los profesores de ELE creen en la existencia de un español más prestigioso, cuál es la variedad culta mejor y peor valorada, y cómo influye su L1 en la percepción que tienen sobre la variedad castellana.

Palabras clave: creencias y actitudes lingüísticas, competencia sociolingüística, PRECAVES-XXI, lengua inicial.

ABSTRACT

The study of linguistic beliefs and attitudes is a recent branch of sociolinguistics that has gained great interest in recent decades. The objective of this type of studies is to analyse the perceptions (positive or negative) that users of a language have (in this case, Spanish) towards languages, language varieties or linguistic phenomena.

Specifically, the main objective of this research is to investigate linguistic beliefs and attitudes of new teachers of Spanish as a foreign language towards the learned varieties of Spanish. Therefore, this study is based on the methodology used in the PRECAVES-XXI project, one of the Panhispanic projects that aims to describe and analyse the linguistic beliefs and attitudes of Spanish users towards the eight learned varieties of the language.

For this reason, we start from a sample of 26 new ELE teachers whose answers will allow us to study to which extent ELE teachers believe in the existence of a more prestigious Spanish, which is the best and worst valued cultivated variety, and what is the influence of their L1 in perception they have about the Castilian variety.

Key words: linguistic beliefs and attitudes, sociolinguistic competence, PRECAVES-XXI, first language.

AGRADECIMIENTOS

A Cristina Illamola, por sentir este trabajo de fin de máster tan suyo como mío, por celebrar los logros conseguidos y por creer en mí cuando nada salía según lo esperado. Sin su compromiso, su buen hacer y su sabiduría, este proyecto carecería de toda lógica.

A Marimar, por apoyarme en todo momento, aunque no supiese bien de qué iba todo esto. Sin embargo, sin sus consejos de madre este trabajo nunca se habría presentado a tiempo.

A Iván, Eva y Brenda, por su apoyo incondicional y por entenderme más que nadie.

Y, por supuesto, a todas las personas que accedieron a responder la encuesta de PRECAVES-XXI y compartir de forma desinteresada, conmigo y con todas aquellas personas que se lean este trabajo de fin de máster, sus percepciones sobre la lengua española.

ÍNDICE

Agradecimientos	3
Índice	4
Índice de abreviaturas	6
1. Introducción.....	7
2. Hipótesis y preguntas de investigación	10
3. Marco teórico.....	12
3.1. El español como lengua pluricéntrica.....	12
3.1.1. Estándar y norma lingüística	12
3.1.2. Lengua y dialecto.....	15
3.1.3. Prestigio	16
3.1.4. La clasificación de las variedades normativas del español según Moreno Fernández (2014).....	18
3.2. Creencias y actitudes lingüísticas	19
3.2.1. ¿Qué se entiende por creencias y actitudes lingüísticas?	20
3.2.2. Afecto y cognición.....	24
3.2.3. Técnicas para medir creencias y actitudes lingüísticas	27
3.2.3.1. Técnicas directas.....	27
3.2.3.2. Técnica del matched-guise	28
3.3. Estado de la cuestión	31
3.3.1. La competencia sociolingüística del docente de ELE	31
3.3.2. Proyectos de investigación panhispánicos sobre creencias y actitudes lingüísticas.....	36
3.3.2.1. El proyecto LIAS.....	36
3.3.2.2. El proyecto PRECAVES-XXI.....	37
3.3.3. Creencias y actitudes lingüísticas en el español como lengua extranjera (ELE)	39
3.3.3.1. Proyectos sobre inmigración	39
3.3.3.2. Creencias y actitudes lingüísticas en los discentes de ELE.....	41
3.3.3.3. Creencias y actitudes lingüísticas en los docentes de ELE	43
4. Metodología de la investigación.....	47

4.1. Descripción de la encuesta	47
4.1.1. Datos personales y sociodemográficos	47
4.1.2. Las grabaciones	48
4.1.3. Descripción del cuestionario	49
4.2. Recogida de material para la medición de creencias y actitudes lingüísticas	52
4.2.1. Delimitación de la muestra	52
4.2.2. Metodología para la realización del cuestionario	54
4.3. Problemas metodológicos	56
4.3.1. Problemas en la recogida de datos	56
4.3.2. Problemas con la encuesta	57
5. Resultados	60
5.1. Descripción de los resultados	60
5.1.1 Prestigio de las variedades	60
5.1.2. Identificación de las variedades	62
5.1.3. Percepción de la variedad castellana	65
5.1.3.1. Valoración directa de la variedad castellana	68
5.1.3.2. Valoración indirecta de la variedad castellana	70
5.1.4. La variedad mejor y peor valorada	73
5.1.4.1. Grado de identificación con las variedades	74
5.1.4.2. Valoración directa de las variedades	74
5.1.4.3. Valoración indirecta de las variedades	77
5.1.4.4. La variedad mejor y peor valorada: consideraciones finales	80
5.2. Correlación de resultados: la variable L1 y la variedad castellana	82
5.2.1. La L1 y la creencia de la existencia de un español mejor	83
5.2.2. La L1 y la media general (valoración directa)	86
5.2.3. La L1 y la media de persona	88
5.2.4. La L1 y la media de cultura	90
5.2.5. La L1 y la media de la zona	92
5.2.6. Correlación de resultados: consideraciones finales	93
6. Conclusiones	95
7. Bibliografía	98
8. Anexos	105

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

ASALE	Asociación de Academias de la Lengua Española
CAL	Creencias y actitudes lingüísticas
DPD	<i>Diccionario Panhispánico de Dudas</i>
DRAE	<i>Diccionario de la Real Academia Española</i>
ELE	Español como Lengua Extranjera
INMIGRA2007-CM	Estudio lingüístico multidisciplinar de la población inmigrante de la Comunidad de Madrid
ISPIE	Integración sociolingüística de la población inmigrante en España
L1	Lengua 1, primera lengua, lengua inicial
L2	Lengua 2, segunda lengua
LIAS	Linguistic Identity and Attitudes in Spanish-speaking Latin America
MCER	<i>Marco Común Europeo de Referencia para la Enseñanza de Lenguas</i>
NGLE	<i>Nueva Gramática de la Lengua Española</i>
PRECAVES-XXI	Proyecto para el estudio de creencias y actitudes hacia las variedades del español en el siglo XXI
PRESEEA	Proyecto para el estudio sociolingüístico del español de España y América
RAE	Real Academia de la Lengua Española

1. INTRODUCCIÓN

Se ha hablado mucho de que la lengua propia forma parte de nuestra identidad, pero poco se ha atendido a lo que creemos y pensamos sobre ella. Identificarnos positiva o negativamente con nuestra lengua desemboca en unas actitudes que repercuten de forma directa al uso que le damos. Es decir, actuamos según nuestras creencias, y lo mismo sucede con la lengua. Para poner un ejemplo, lo que un hispano en Estados Unidos pueda creer sobre el español puede llevarle a transmitir esa lengua a sus hijos o no, incluso puede llevarlo a que los matricule en una escuela donde aprendan únicamente inglés o, también, español. En el ámbito de la enseñanza de lenguas sucede lo mismo, lo que un profesor crea acerca de una lengua o variedad lingüística puede repercutir en su tarea como docente y, de forma directa, en el aprendizaje de sus alumnos. Un andaluz, por ejemplo, si tiene una concepción negativa de su variedad seguramente neutralizará su acento en el aula, o bien un catalanohablante, si sabe que el lleísmo es un rasgo «delatador», intentará evitarlo ante sus alumnos.

Como bien apunta Schmetz (2013), con el fin de proporcionar una buena educación del español «será necesario no solo desarrollar materiales didácticos adaptados, [sino] también cambiar las mentalidades y luchar contra los prejuicios atados a las variedades de lengua y a sus poblaciones hablantes». La enseñanza de las variedades cultas en ELE no es solo una forma de aumentar la competencia sociolingüística del discente, sino también una buena manera de transmitir valores tan positivos como el respeto hacia las diferentes variedades de una lengua, sus países y sus culturas. Pero, para ello, es necesario estudiar y describir las percepciones de los profesores de ELE hacia estas variedades, ya que, en muchos casos, el primer contacto (o el contacto más directo) que tienen los aprendientes con la lengua meta es a través de ellos.

El estudio de las creencias y actitudes lingüísticas es una rama reciente de la sociolingüística que ha cobrado gran interés en las últimas décadas. Según el tipo de estudio, pueden obtenerse datos muy diversos con el fin de dar respuesta a las infinitas cuestiones que se planteen acerca de las creencias y actitudes lingüísticas. Sin embargo, el objetivo principal de este tipo de investigaciones es analizar las percepciones (positivas o negativas) que los sujetos de estudio tienen hacia lenguas, variedades o fenómenos lingüísticos concretos.

Cuando se me planteó la posibilidad de centrar mi trabajo de fin de máster en este campo enseguida vi dos posibilidades: analizar las creencias y actitudes lingüísticas hacia las variedades cultas del español en docentes de ELE o en discentes de ELE. En el mundo del español como lengua extranjera cada vez es más evidente el interés por las diferentes variedades, acentos o dialectos del español. Por ejemplo, los programas de los másteres relacionados con el ELE de muchas universidades españolas constan de asignaturas sobre variedades lingüísticas, así como los cursos no universitarios de formación de profesores de español como lengua extranjera. También, muchas academias y escuelas de ELE ofrecen cursos especializados en las variedades lingüísticas del español y su contexto social y cultural, en los que se tratan temas como el plurilingüismo, la interculturalidad, la variedad lingüística, la geolingüística o el español de herencia, entre otros.

Además, las principales editoriales especializadas en ELE se han interesado, también, por las variedades lingüísticas del español. Por ejemplo, la editorial Difusión lanzó unas colecciones de manuales con un enfoque panhispánico llamadas *Aula América*, *Campus Sur* y *Aula Latina*. Asimismo, esta misma editorial publicó una colección de libros de lectura para estudiantes de ELE, bajo el título de *América Latina*, en que cada volumen trata cuestiones culturales y lingüísticas de los diferentes países hispanoamericanos. La editorial Edinumen, por su parte, también comercializa una colección dedicada exclusivamente al tratamiento de las diferentes culturas y variedades lingüísticas del español, llamada *Prisma Latinoamericano*, así como volúmenes de lecturas con el mismo fin, como las colecciones *Alejo y su pandilla* o *Lecturas de Hispanoamérica*. Queda patente, entonces, la oferta de la enseñanza de las variedades del español en el ámbito del ELE. Sin embargo, por mucho que haya material disponible, si la actitud de un individuo hacia su propia lengua es diferente, positiva o negativa, poco puede influir el libro de texto. Entonces, ¿qué transmiten los docentes con sus actitudes hacia las variedades del español en el aula de ELE? El primer paso para saberlo es analizar la cuestión desde su raíz: las creencias y actitudes que tienen los profesores de ELE hacia las distintas variedades del español.

Ahondando en el tema, me di cuenta de que eran pocos los estudios de creencias y actitudes lingüísticas en el ámbito hispánico realizados a los profesores de español como lengua extranjera. De este modo, vi que este colectivo de profesionales de la lengua, que es el encargado de enseñar el español fuera de las fronteras de habla hispana, no contaba con ningún estudio que diese cuenta de sus juicios hacia el español y sus variedades. Se decidió, entonces, orientar el presente trabajo de fin de máster hacia esta línea de investigación.

Con el fin de estudiar las creencias y actitudes lingüísticas de los profesores de ELE que han participado en este estudio se ha planteado la siguiente estructura: en primer lugar, se fijan las hipótesis que sustentan el presente estudio, así como las preguntas de investigación y los objetivos.

A continuación, en el marco teórico (tercer apartado) se ofrecen las claves principales del español como lengua pluricéntrica, hecho que motiva el estudio de las percepciones hacia el resto de variedades del español. Luego, se sientan las bases teóricas acerca de las creencias y actitudes lingüísticas, así como las principales técnicas metodológicas utilizadas en investigación para su medición. Por último, se da cuenta de las aportaciones del estudio de las creencias y actitudes lingüísticas al campo de la enseñanza del español como lengua extranjera. En este apartado se presenta, también, el proyecto PRECAVES-XXI, que ha sido la base fundamental de este trabajo de fin de máster.

El cuarto apartado describe detalladamente la metodología utilizada para la medición de creencias y actitudes lingüísticas. En concreto, por un lado se describe la encuesta y los resultados que puede proporcionar. En segundo lugar, se delimita la muestra, así como la metodología utilizada para la realización del cuestionario y, por último, se plantean los problemas metodológicos que surgieron mientras se llevaba a cabo la investigación.

En el quinto apartado se presentan los resultados obtenidos una vez recopilados los datos proporcionados por todos los informantes. En este apartado se describen y analizan los resultados, con el fin de responder a las preguntas iniciales de investigación. Asimismo, se incluye un análisis bivariante donde se correlacionan la variable de la lengua inicial de los encuestados con los índices sobre la percepción acerca de la variedad castellana.

Cabe apuntar que centrar una parte del análisis en la lengua inicial de los informantes es una decisión que se tuvo en cuenta desde el inicio: el contexto en el que nos movemos es el de la enseñanza del español como lengua extranjera en una ciudad bilingüe como Barcelona, en la que existe una variedad muy evidente en cuanto a las lenguas iniciales de los docentes: L1 español, L1 catalán, L1 bilingüe español-catalán.

Por último, se recogen los datos más relevantes para dar respuesta a las preguntas de investigación en el apartado de conclusiones, donde dedicamos unas páginas a reflexionar sobre los resultados, las carencias del estudio, así como las futuras líneas de investigación.

2. HIPÓTESIS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Todo trabajo de investigación debe partir de una hipótesis inicial que estructure un estudio para permitir corroborarla o desmentirla. Con todo, esta hipótesis debe surgir de una tarea previa: la búsqueda bibliográfica y estar atento al manejo de la lengua por parte de los usuarios con el fin de encontrar una laguna que permita realizar un trabajo, en la medida de lo posible, innovador.

Como se ha dicho en el epígrafe anterior, dado que el estudio de las creencias y actitudes lingüísticas (CAL) es un ámbito de la sociolingüística relativamente nuevo, al leer cuestiones relacionadas con el tema, se observó que no se había abordado antes ningún estudio de CAL sobre profesores de ELE noveles, y mucho menos una comparación de las percepciones de este grupo de profesionales según su lengua inicial.

Asimismo, las hipótesis que motivan el presente proyecto de investigación son las siguientes:

- **Hipótesis 1:** los profesores de ELE noveles valoran positivamente todas las variedades del español, pero más positivamente la variedad castellana.
- **Hipótesis 2:** los profesores de ELE noveles cuya lengua inicial (L1) es el español valoran más positivamente la variedad castellana que los profesores de ELE noveles bilingües de español-catalán o cuya L1 es el catalán.

Para corroborar o desmentir estas hipótesis será necesario abordar el análisis de creencias y actitudes lingüísticas de los profesores de ELE noveles. Para ello se han formulado las siguientes **preguntas de investigación:**

- Los profesores de ELE encuestados, ¿creen que existe un español mejor o más prestigioso?
- ¿En qué medida los sujetos encuestados identifican las variedades cultas del español?
- ¿Cuál es la variedad culta mejor y peor valorada por el colectivo encuestado?
- ¿Coincide la variedad culta mejor valorada con la variedad que, históricamente, ha sido la variedad dotada de mayor prestigio: el español castellano?
- ¿Influye la L1 de los profesores de ELE encuestados en la percepción de la variedad castellana? Si es así, ¿en qué medida?

A continuación, para dar respuesta a estos interrogantes se exponen los siguientes objetivos de esta investigación:

A) Objetivo general: identificar las creencias y actitudes lingüísticas de los profesores de ELE noveles hacia las variedades cultas del español.

B) Objetivos específicos:

- Describir las diferentes aportaciones al campo de las CAL en el ámbito del español como lengua extranjera.
- Describir las CAL de los profesores de ELE encuestados acerca de las variedades del español.
- Emplear la técnica del *matched-guise* para la medición de CAL.
- Establecer correlaciones entre las CAL de los profesores de ELE encuestados y su lengua inicial.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. El español como lengua pluricéntrica

El español es una lengua pluricéntrica, lo que significa que presenta más de un centro lingüístico donde se origina el estándar (Maldonado, 2012:96). Esto es debido a su gran número de hablantes nativos y a su amplio alcance geográfico¹. Que el español sea una lengua pluricéntrica supone que ha desarrollado diferentes normas cultas, diferentes modelos de referencia para la actuación lingüística de sus hablantes. Estos modelos de referencia son las «variedades paramétricas, ejemplares o estándares, propias de la gente instruida en situaciones formales o, más específicamente, de distancia comunicativa» (Amorós-Negre y Prieto, 2017:250). Algunos autores denominan estos modelos de referencia también como norma culta o norma estándar.

El español, por su carácter de lengua supranacional, constituye en realidad un conjunto de normas diversas que, no obstante, comparten una amplia base común (RAE y ASALE, 2004:9).

A continuación, se van a tratar algunas de las cuestiones relacionadas con el español como lengua pluricéntrica, como los conceptos de *estándar* o *norma lingüística*, las diferencias entre una lengua y un dialecto, y, también, cuestiones de prestigio de la lengua.

3.1.1. Estándar y norma lingüística

La Real Academia de la Lengua Española (RAE) define el español estándar como «la lengua que todos empleamos (o aspiramos a emplear) cuando sentimos la necesidad de expresarnos con corrección» (*Diccionario Panhispánico de Dudas*, «Qué es»), y que responde a la expresión culta de nivel formal y, especialmente, la escrita. La idea extendida es que el estándar se consolida en la lengua que se escribe, no tanto en la que

¹ Las cifras del Instituto Cervantes apuntan que existen 577 millones de hispanohablantes en el mundo: 480 millones son nativos, 22 millones son estudiantes de ELE y los 75 millones restantes tienen competencias limitadas de español. El español ya supera al inglés en el número de hablantes nativos (https://elpais.com/cultura/2018/07/03/actualidad/1530619272_823616.html). Según Cerdeira y Ianni (2009: 365), «el español está entre la tercera y cuarta lengua más hablada del mundo, con un número aproximado de 380 millones de hablantes». Aunque las cifras son cambiantes, dependiendo del estudio, la época y los criterios, el dato que se extrae es que el español es una de las tres lenguas más habladas del planeta.

se habla. Asimismo, en el *DRAE* se define una *lengua* como un «sistema de comunicación verbal propio de una comunidad humana y que cuenta generalmente con escritura».

Sin embargo, no debe identificarse el estándar con la lengua común. Según Gimeno Menéndez (2004) la lengua común no se actualiza de hecho, sino mediante sus variedades (geográficas, sociales y situacionales), y son precisamente estas las que poseen una variedad estándar propia en cada comunidad de habla. Esta variedad estándar es el ideal normativo que se utiliza en la enseñanza, que corresponde al sociolecto de los grupos socioeconómicos de mayor prestigio y al registro de los medios de comunicación.

En palabras de Oesterreicher (2002:282), el estándar es una norma que «carece de cualquier marca diatópica, y, más bien, representa una variedad diastrática, es decir social, y diafásica o estilística, connotada positivamente». Además, el estándar suele tener mucho prestigio, difusión y extensión entre los hablantes, hecho que es compatible con el pluricentrismo del español. Sin embargo, cabe distinguir entre lo que sería el estándar común a todo el mundo hispánico (en el que este trabajo no se va a interesar) y el estándar propio de cada región, que hace referencia a las diferentes variedades cultas del español.

Llegados a este punto, es necesario hacer mención al concepto de *norma lingüística*. Este concepto es relativo en tanto que existen tantas normas lingüísticas como dialectos o variedades en una lengua, todas ellas válidas dentro de sus límites geográficos y socioculturales. La norma lingüística de cada geolecto corresponde a la norma culta, es decir, el modelo de lengua utilizado por las clases sociales o grupos de poder dominantes de la comunidad. Esta norma, en tanto que es la manifestación lingüística por parte del sector calificado como prestigioso de la comunidad, suele ser la de las grandes ciudades: en el español, por ejemplo, la madrileña para España, la bogotana para Colombia, la limeña para Perú. En palabras de Moreno Fernández (2000:68), «cuando se atiende a los usos cultos de cada uno de [los] geolectos, hablamos de una lengua culta a partir de la cual se construye una ‘norma culta’».

Es precisamente la norma culta la que «da la pauta y sirve de modelo a muchas de las otras normas, y, sobre todo, la que más contribuye a mantener la unidad fundamental, básica, de la lengua» (Lope Blanch, 2002:27). Ahora bien, este hecho no responde a cuestiones meramente objetivas, sino que entran en juego las CAL de los propios hablantes de la lengua (estas cuestiones se tratarán en profundidad en el apartado 3.2).

Es necesario apuntar que, en ocasiones, no es fácil determinar qué norma lingüística es preferible, debido a que pueden estar respaldadas por el prestigio de la comunidad hablante. Esto significa que, en otras palabras, puede existir más de una norma culta para una misma lengua. Este fenómeno se da en lenguas con una gran extensión geográfica, como el español, y es en estos casos cuando se habla de lenguas pluricéntricas.

Sin embargo, el pluricentrismo del español es asimétrico, esto es, las diferentes normas lingüísticas no tienen el mismo peso o repercusión en todo el mundo hispanico, y los hablantes son conscientes de ello. La visión jerárquica de las lenguas no es conflictiva en el supuesto de que solamente haya una lengua o variedad candidata a ocupar la cúspide de la pirámide lingüística, y siempre que el resto de grupos lingüísticos admitan dicho estatus (Senz, 2011:28).

Por su parte, Greußlich (2015:66) sostiene que

el concepto de pluricentrismo, según su propia génesis, se refiere a culturas lingüísticas supranacionales y no atañe a variedades que, no solo históricamente hablando, sino también en su sincronía, son -todavía- variedades diatópicas en el sentido de que sus propios hablantes reconocen su arraigo en una determinada región.

Oesterreicher (2002:287) afirma que el «pluricentrismo implica en cierta medida casi siempre parcialidad interpretativa y puede, incluso, representar diferentes tipos de coexistencia conflictiva». Además, el mismo autor apunta que los hablantes de una lengua con esta característica no tienen conciencia precisa de la situación lingüística general.

El pluricentrismo ahonda en la concepción que tienen los hablantes sobre su propia lengua o variedad. Por ejemplo, Greußlich (2015) destaca como factores fundamentales el papel de la globalización y la dicotomía, a veces polémica, entre lo global y lo regional a la hora del establecimiento de estándares.

Desde una perspectiva funcional, la lengua es definida como una norma lingüística superpuesta que es utilizada por sus usuarios, cuya variedad cotidiana puede ser diferente y, como consecuencia, es el medio de comunicación entre hablantes procedentes de diferentes dialectos. Ya Alvar en 1961 señalaba que una lengua debe poseer «un alto grado de nivelación, ser vehículo de una importante tradición literaria y, en ocasiones, haberse impuesto a sistemas lingüísticos de su mismo origen».

3.1.2. Lengua y dialecto

Muchos son los autores que han calificado las diferentes variedades normativas del español como dialectos. Según Lope Blanch (2002), un dialecto es toda manifestación real del sistema lingüístico abstracto que es la lengua, de manera que la lengua española está integrada por una gran variedad de dialectos nacionales y de subdialectos regionales, comarcales, locales y aun individuales. Este debate no es actual, Alvar (1961), por su parte, definía el dialecto como un sistema «desgajado de una lengua común, viva o desaparecida; normalmente, con una concreta limitación geográfica, pero sin una fuerte diferenciación frente a otros de origen común».

Sostenía Mariner (1981) que la distinción entre lengua y dialecto es muy ambigua. Dicha distinción no se basaría en la percepción que tienen los usuarios de un habla sobre su categoría, sino a otros parámetros como, por ejemplo, que esos usuarios sean entendidos por un grado de lengua mayor (una lengua propiamente dicha, u otro dialecto). A esto, Moreno Fernández (2014:46) aporta que «no existen rasgos estrictamente lingüísticos que permitan diferenciar una lengua de un dialecto», y también niega que las diferencias entre lengua y dialecto las fijen una literatura o la estandarización.

Según Alvar (1961) existen dos tipos de dialectos para la lengua española, teniendo siempre en cuenta que la lengua madre sigue existiendo: por un lado, los de tipo arcaico (leonés, aragonés); por el otro, los de carácter innovador (hablas meridionales, español de América). Para la creación de los dialectos, sostiene, un factor decisivo es la segmentación territorial. Sin embargo, Alvar (2006) afirma que la nomenclatura entre lengua y dialecto no está del todo clara:

Al hacer abstracción de una terminología demasiado estrecha (qué es lengua, qué es dialecto, según el sentido tradicional), se llega a unas consideraciones filosóficas en las que el conocimiento se manifiesta en un plano abstracto o general y, por tanto, de validez mucho más amplia. [...] Porque el concepto de lengua parece bastante claro; menos, el de dialecto. Pues dialectos hay del mismo origen que la lengua, y entonces las diferencias de unos y otra no son lingüísticas, sino paralingüísticas, pero hay dialectos surgidos de una lengua aún viva.

Por lo tanto, el debate sobre dónde fijar los límites entre lengua y dialecto (o, también, si es necesario realizar dicha distinción) está, aún, abierto.

3.1.3. Prestigio

Una de las diferencias paralingüísticas de las que hablaba Alvar estaría relacionada con el tema que nos ocupa: las creencias y actitudes lingüísticas por parte de los usuarios y profesionales de la lengua (véase apartado 3.3). Christiansen (2012:31), quien basa su trabajo en las formas de tratamiento nicaragüenses, asegura que «para que sobreviva una lengua o una variante menos prestigiosa tiene que ser asociada con valores que sus hablantes vean como positivos o con los cuales se quieran identificar». El prestigio de una lengua queda condicionado, en parte, por las percepciones que tienen los propios hablantes de la lengua en cuestión. En palabras de Moreno Fernández (2014:58), «hay variedades percibidas como más prestigiosas y variedades menos prestigiosas» por parte de los usuarios, sean profesionales de la lengua o no.

Pero hay factores extralingüísticos que pueden darle más prestigio a una lengua, tales como el uso de una lengua como símbolo de una nación (nacionalismo lingüístico). «A diferencia de otros identificadores como la raza, el territorio, la religión o la clase social, la lengua tiene la enorme ventaja de no ser necesariamente excluyente» (Senz, 2011:25), ya que esa comunidad entendida como nación puede aprender y ser usuaria de otras lenguas. Sin embargo, la desventaja de utilizar la lengua como símbolo nacional es el carácter evolutivo de esta. Es por ello que, cuando una lengua se convierte en bandera de la nación, es la única lengua políticamente avalada, socialmente digna y difundida. Consecuentemente, las otras lenguas o variedades de la lengua carecerán del prestigio de la primera.

Amorós-Negre y Prieto (2017:258), con el fin de otorgar prestigio a las distintas variedades de la lengua española, proponen que estas variedades

se extendiesen en los registros escritos de los ámbitos administrativos, institucionales y académicos. Para que esto fuera así y la población otorgase legitimación a estos estándares, fundamentalmente orales, debería emprenderse desde los propios países americanos una codificación explícita de estas normas cultas que las refrendase en el plano de la escriturad, que difiere en gran medida no solo medial sino concepcionalmente de los patrones que rigen el código oral.

En suma, y en contra de lo que asegura la RAE y la ASALE, el término *pluricentrismo* está más vinculado a una concepción teórica del panorama lingüístico hispánico, y no

tanto a la realidad de la regulación por parte de los organismos sobre los que recae dicha competencia. Uno de los factores que benefician este pluricentrismo desigual son las creencias y actitudes lingüísticas por parte de los usuarios y profesionales de la lengua. Es por ello que Agoff *et. al.* (2013), creen necesario

generar un estado de sensibilidad respecto de la lengua, que no se restrinja a una reflexión académica sino que enfatice sobre su dimensión política y cultural, y que se proyecte sobre las grandes batallas contemporáneas alrededor de las hegemonías comunicacionales y la democratización de la palabra.

Por otro lado, es necesario echar una lanza a favor de las academias de la lengua española. En 2005 se publicó, con motivo de la nueva política lingüística panhispánica², el *Diccionario panhispánico de dudas* (DPD, 2005). Esta obra representó el principio de «unidad en la diversidad», que propugna la integración respetando las diversidades de cada una de las variedades, así como establecer un punto de contraste con anteriores intentos unionistas y uniformadores (Senz, 2011:193). Cuatro años más tarde se publicaron los dos primeros volúmenes de la *Nueva gramática de la lengua española* (NGLE, 2009), que pretendía seguir con la misma política lingüística panhispánica. En estas obras se sostiene desde la RAE una norma panhispánica con carácter policéntrico, es decir, se reconocen las variedades lingüísticas de cada región.

Esta voluntad panhispánica tiene razón de ser debido a su utilidad en un mundo globalizado, siempre acorde con los intereses de España: la economía en América Latina y la política europea y mundial. La lingüista Violeta Demonte (2003) apunta que

para llegar a esta situación ha sido esencial el cambio político en España y el interés económico y cultural de la España democrática por la América de habla española. La Real Academia Española y el Instituto Cervantes no han dudado en señalar en numerosas ocasiones que el español del siglo XXI será americano o no será; una consideración tal era simplemente impensable hace veinte años.

² «La política lingüística panhispánica se refleja en la colaboración, difusión y actualización conjunta de las nuevas publicaciones, en las que ya aparecen la RAE y la ASALE como coautoras de las obras. En palabras de Víctor García de la Concha, director honorario de la RAE y uno de los principales impulsores de esta política a lo largo de los doce años de su mandato, “todo ello es obra de las academias asociadas en su trabajo al servicio de la unidad del español sin menoscabo de su rica y fecunda variedad”». (<http://www.rae.es/la-institucion/politica-panhispanica>)

Sin embargo, en la rueda de prensa oficial con motivo de la presentación del *Libro de estilo de la lengua española* (2018), Javier Pérez afirma que «es una obra no enfocada a ningún país hispanohablante en particular sino a todas las naciones que compartimos el español, y que busca describir los usos pero no sancionarlos»³.

3.1.4. La clasificación de las variedades normativas del español según Moreno Fernández (2014)

Varios lingüistas han llamado la atención acerca del surgimiento de varios centros lingüísticos difusores de normas en el mundo hispánico. Henríquez Ureña, Alvar o Diego Catalán son algunos de los nombres más destacados que han aportado al mundo hispánico propuestas de zonificación geolectal. El debate sobre la zonificación del español sigue abierto, y no existe consenso en qué tipo de criterios son los más válidos: algunas zonificaciones se basan en criterios fonéticos, otras en el léxico, otras en fenómenos gramaticales.

Si bien nuestro cometido no es ahondar en cada una de las posibles clasificaciones y dada la adhesión de este trabajo de fin de máster al proyecto PRECAVES-XXI, la clasificación que se sigue es la que propone Moreno Fernández (2014). Dicha clasificación es, además, una de las más utilizadas tanto en docencia como en investigación.

Moreno Fernández (2000 y 2014) propone la siguiente clasificación de estos modelos lingüísticos o estándares emergentes de la lengua española:

- Español castellano.
- Español andaluz.
- Español canario.
- Español caribeño.
- Español mexicano y centroamericano.
- Español andino.
- Español del Río de la Plata y del Chacho.
- Español chileno.

³ Para más información véase: <http://www.rae.es/noticias/presentacion-del-libro-de-estilo-de-la-lengua-espanola>

Explica Moreno Fernández (2000) que el establecimiento de estas áreas del español se fundamenta en una serie de factores. El primero de ellos es que España y América comparten la inmensa mayoría de los hechos lingüísticos manifestados como variables. Es decir, en ambos lados del Atlántico pueden manifestarse, y se manifiestan, rasgos lingüísticos que muchos hispanohablantes sienten como propios de su variedad.

El segundo de ellos es que ni España ni América son uniformes lingüísticamente, ambas áreas presentan diversidad lingüística dentro de sus límites geográficos, otorgando a ambos continentes riqueza y variedad interna. También afirma Moreno Fernández que muchos de los fenómenos lingüísticos son percibidos de forma diferente, y muchos se han convertido en marcas de grupo y, del mismo modo, en estereotipos.

Por estos motivos, debe reconocerse que el mundo hispanohablante no es homogéneo y está formado por diferentes áreas geolectales. La zonificación del español ha sido de gran interés en el último siglo, y se han hecho propuestas basadas en criterios fonéticos, léxicos o gramaticales. Sin embargo, la zonificación más general del español es «la que separa las regiones lingüísticamente conservadoras de las innovadoras, lo que no imposibilita la consideración de áreas de menor alcance» (Moreno Fernández, 2000:37). Esto es, la separación de las zonas conservadoras⁴ e innovadoras tanto en España como en América.

3.2. Creencias y actitudes lingüísticas

En el siguiente apartado se abordan las cuestiones relacionadas con las creencias y actitudes lingüísticas (CAL), prestando atención a los diferentes enfoques sobre los que se puede abordar el tema y a las diferencias y similitudes entre ellos. También se tratan cuestiones del ámbito de la psicología como el afecto y la cognición, por su gran incidencia en las CAL. Por último, se hace un repaso de las técnicas más utilizadas en investigación para la recopilación de datos sobre CAL. Este apartado tiene como fin fijar la definición de los conceptos en cuestión y la técnica metodológica utilizada.

⁴ «El conservadurismo consiste, esencialmente, en mantener o conservar elementos lingüísticos (sobre todo fonéticos) que en las zonas innovadoras evolucionan o se pierden» (Moreno Fernández, 2000:38).

3.2.1. ¿Qué se entiende por *creencias* y *actitudes lingüísticas*?

En el ámbito de la sociolingüística no ha sido tarea fácil definir y diferenciar los conceptos que en este apartado se van a tratar: *creencia* y *actitud*. Para abordar estos conceptos es necesario apuntar que la conducta de los propios hablantes es fundamental a la hora de estigmatizar o conceder estatus a las variedades lingüísticas de su lengua o a los usos concretos de la misma. Asimismo, según Cestero y Paredes (2014), las creencias y las actitudes lingüísticas son el reflejo de percepciones y actitudes psicosociales.

El intento por definir el concepto de *actitud* radica en Sarnoff (1960), quien concibe una actitud como «la disposición a reaccionar favorable o desfavorablemente a una serie de objetos». Chiquito y Quesada (2014:5) entienden las actitudes en el campo de la lingüística como «predisposiciones personales o colectivas dirigidas a valorar la lengua en la realidad social, desde determinado punto de vista», y destacan, no obstante, que la definición de este concepto es aún un tema de debate en el campo. Estas predisposiciones personales o colectivas son las acciones o reacciones de aceptación (positivas) o de rechazo (negativas) ante un fenómeno lingüístico, una variedad de la lengua o una lengua.

Las acciones o reacciones (positivas o negativas) se producen a partir de las creencias hacia el hecho en cuestión, que pueden ser favorables o adversas. Las creencias corresponden a ideas que se basan en el conocimiento lingüístico y sociolingüístico del hablante, y surgen de la experiencia, es decir, son adquiridas (Sobrino, 2017:53). Asimismo, según Blas Arroyo (1999), las creencias pueden estar integradas por una supuesta cognición y por un integrante afectivo, mientras que las actitudes solo pueden ser positivas o negativas, nunca neutras.

Existen dos tipos de enfoques desde los que se han abordado las investigaciones sobre las actitudes lingüísticas: el enfoque conductista y el enfoque mentalista. Por un lado, la teoría conductista considera que «las actitudes se hallan en las respuestas de las personas a situaciones sociales; es decir, son visualizadas como un tipo de respuesta a un estímulo» (Sobrino, 2017:54).

Según los mentalistas, la actitud es un estado mental que predispone a una persona a reaccionar de una forma u otra ante un estímulo (Cooper y Fishman, 1974). Además, Agheyisi y Fishman (1970:138) defienden que las actitudes lingüísticas no son directamente observables, sino que deben ser inferidas desde la introspección del sujeto.

La teoría mentalista ha sido la preferida en la mayoría de estudios debido al poder de predictibilidad de las actitudes y, además, los modelos de corte mentalista, señala Blas Arroyo (1999), incluyen el marco definitorio básico y la descripción de sus componentes.

De este modo, estas dos escuelas también difieren en cuanto a la estructura componencial de las actitudes lingüísticas. Por un lado, la escuela conductista defiende un componente unitario (unidades simples) compuesto por el elemento conativo o de actuación. Por el otro, los mentalistas defienden una estructura multicomponencial integrada por tres elementos que, juntos, componen la actitud lingüística:

- El componente cognitivo (el conocimiento y las creencias del individuo).
- El componente afectivo (la valoración afectiva).
- El componente conativo (la actuación o el comportamiento del sujeto).

Lambert (1964) considera que estos tres componentes se encuentran en el mismo nivel para formar la actitud lingüística. Lambert no separa de forma radical el concepto de *creencia* del de *actitud*: concibe dos elementos, el elemento cognitivo (integrado por creencias cognitivas y afectivas) y el elemento conativo (como parte de su concepción de actitud).

Por su parte, Rokeach (1968) afirma que la actitud está formada por un conjunto de creencias, y cada una de estas creencias está integrada por estos tres componentes (cognitivo, afectivo y conativo). Finalmente, Fishbein (1965) separa los conceptos de *actitud* y *creencia*: la actitud está formada por el componente afectivo y la creencia por los componentes cognitivo y conativo.

Otra explicación diferente la propone López Morales (2004), quien defiende que las creencias están compuestas por un componente cognoscitivo, uno afectivo o por ambos, y dan lugar a las actitudes (que pueden ser positivas o negativas). Los componentes cognoscitivo y afectivo, para López Morales, devienen en una creencia hacia algo. Sin embargo, apunta, no todas las creencias dan lugar a una actitud, pero sí la mayoría. Además, dependiendo del tipo de actitud hacia el fenómeno lingüístico concreto se producirá una conducta de aceptación o de rechazo.

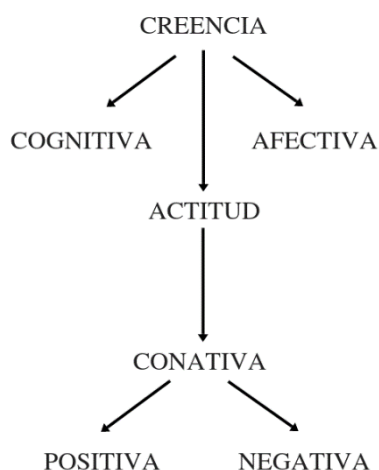


Figura 1. La noción de actitud según López Morales (2004)

Por su parte, Sobrino *et al.* (2014:319) sostienen que «estos componentes [elemento cognitivo, afectivo y conativo] se establecen a partir de la comprensión de la lengua como producto social; esto es, como el resultado de un conjunto de convenciones sociales compartidas por los hablantes».

La conciencia sociolingüística del hablante condiciona indiscutiblemente sus actitudes hacia fenómenos, variedades o lenguas. La conciencia sociolingüística son los conocimientos que el hablante tiene acerca de las diferentes posibilidades lingüísticas que posee, y su elección está condicionada por las creencias lingüísticas. De este modo, una creencia lingüística negativa hacia un fenómeno de la propia variedad puede traducirse a una actitud de rechazo y, como consecuencia, el desuso de ese fenómeno. Es necesario destacar el concepto de *autoodio*, acuñado por Ninyoles (1995), que describe la actitud de rechazo hacia uno mismo, la propia cultura y/o la propia lengua, cuyas consecuencias son el abandono de dicha lengua y su sustitución por otra que esté dotada de más prestigio.

Las creencias lingüísticas no siempre están basadas en la realidad, sino en la percepción del hablante sobre la lengua. Dicho de otro modo, las creencias lingüísticas están relacionadas con la conciencia sociolingüística del hablante, sobre su conocimiento acerca del fenómeno, variedad o lengua, o bien hacia el grupo social que representa ese fenómeno, variedad o lengua, siempre de forma subjetiva. Agheyisi y Fishman (1970:139), aseguran que las actitudes lingüísticas son aprendidas a partir de la experiencia previa, y no son actitudes momentáneas, sino perdurables en el tiempo.

Por otra parte, debe tenerse en cuenta la opinión de Moreno Fernández (2005), quien considera que las actitudes lingüísticas no son solo manifestaciones que emiten los

individuos hacia la lengua o la forma de habla, sino también hacia el uso que de ella se hace en sociedad. De este modo, el juicio, argumenta, no solo recae sobre el habla, sino también sobre connotaciones sociales, sentimentales y culturales.

En este sentido, María Sancho (2010 y 2013a), concluye que, pese a que en algunos casos los informantes de variedades periféricas las valoran positivamente, cuando se trata de compararlas con la variedad prestigiosa (en sus estudios, la madrileña), los informantes hacen una valoración inferior de su propia variedad. Esta afirmación está probada en contextos en los que los informantes conviven con la variedad representante del español normativo, y esto tendrá repercusiones en las actitudes lingüísticas del grupo social portador de la variedad diferenciada. Como precedente a esta idea existe el mítico estudio realizado en Montreal por Wallace Lambert en 1967, en el que concluyó que tanto francófonos como anglófonos valoraban más positivamente a los anglófonos frente a los francófonos. No solo eso, sino que, a pesar de que los francófonos valoraron más negativamente a su propio grupo, se valoraron peor de lo que los anglófonos valoraron a los francófonos.

En el ámbito hispánico destacan los estudios de Alvar (1981, 1982, 1983, 1984)⁵, en los que el sociolingüista analizaba las actitudes lingüísticas de la propia variedad de los hablantes de cuatro países hispanos (Guatemala, Puerto Rico, República Dominicana y Cuba), en contraposición a la variedad nortea del español peninsular. Alvar concluyó que los informantes hispanoamericanos, generalmente, valoraban de forma más positiva la variedad peninsular.

De los trabajos de Alvar se desprende que, de manera general, la preferencia por la variedad peninsular tiene que ver con factores históricos relacionados con la consideración de un modelo lingüístico basado en la corrección y el prestigio. En cambio, la valoración que los hablantes de los diferentes países hispanoamericanos hacen de su propio instrumento lingüístico está relacionada con cuestiones que giran en torno a la identidad. (Sancho, 2013a:39)

⁵ Estudios citados por María Sancho (2013a).

Este tipo de cuestiones que señalan Sancho y Alvar en sus investigaciones van a detallarse en el siguiente apartado, donde se tratarán las creencias y actitudes lingüísticas según dos formas diferentes de procesar la información: el afecto y la cognición.

3.2.2. Afecto y cognición

El afecto y la cognición son dos tipos diferentes de procesamiento de la información. Desde la perspectiva de la psicología social se sostiene que estos conceptos están involucrados en la formación de creencias y actitudes lingüísticas, como se ha podido ver anteriormente al describir la estructura componencial de las actitudes lingüísticas.

Por un lado, el afecto responde al estado de ánimo, a las emociones y a las evaluaciones afectivas, entendidas por la psicología social como juicios agradables-desagradables hacia objetos sociales (Páez y Carbonero, 1993:134). Además, Sobrino (2017:60), en su estudio acerca de las variedades caribeñas del español, describe el afecto como «aquello que envuelve sentimientos hacia algo y está dirigido en dos sentidos, positivo o negativo, cada uno de los cuales puede tener diferentes intensidades». Por otro lado, la cognición sería un tipo de pensamiento hacia algo y, al contrario que el afecto, no está restringida a dos direcciones (Sobrino, 2017).

Sin embargo, cuando afectividad y cognición entren en conflicto y deba haber una resolución (un comportamiento o juicio), entonces el afecto se trasladará de alguna manera a la cognición, o la cognición se trasladará al afecto (Sobrino, 2017:60). No obstante, se sostiene que es mucho más probable que la afectividad influya sobre el cognitivismo, y menos probable que suceda a la inversa. A todo esto, es necesario tener en cuenta lo que Páez y Carbonero (1993) llaman «asimetría positivo-negativa en afectividad y cognición social». Esto es, la influencia del estado de ánimo negativo en los procesos cognitivos (como el recuerdo o el juicio) es menos fuerte que la de los estados de ánimo positivos.

Preston (1999), en lo que a afectividad y cognitivismo en actitudes lingüísticas concierne, basa su estudio en la corrección, en el grado de diferencia entre la propia lengua/variedad, y en la consideración de una lengua como más o menos agradable. Estas nociones, para Preston, son determinantes en las actitudes lingüísticas.

La noción de *corrección lingüística* es un tanto atípica en el caso del español, ya que se trata de una lengua pluricéntrica cuyas variedades normativas son varias y están repartidas a lo largo de la geografía hispánica. Maldonado (2012) propone como ejemplos de este carácter atípico la existencia de formas prestigiosas en todos los países americanos y desconocidas en España, y viceversa; así como la validez cambiante de los rasgos ejemplares según determinados lugares del mundo hispánico.

Debido a este carácter atípico del español, para los hispanohablantes la noción de *corrección lingüística* está circunscrita a una noción más amplia y compleja que, además del saber idiomático (corrección lingüística propiamente dicha), también incluye el saber elocucional (congruencia) y el saber expresivo (adecuación), sostiene Sobrino (2017:63).

Sobrino *et al.* (2014:332) apuntan que el concepto de *corrección lingüística*

aparece supeditado a las convenciones relacionadas con el estatus y el prestigio de las personas que hablan las lenguas o variedades en cuestión, de lo cual puede colegir que depende más de factores sociales o extralingüísticos, que de intralingüísticos.

Es decir, es el grupo dotado de prestigio quien otorga estatus a la lengua o variedad de la lengua, y en base a su forma de hablar se conforma el concepto de *corrección lingüística*. Este hecho viene a apuntar que dicho concepto no responde únicamente a cuestiones meramente lingüísticas, sino también a factores extralingüísticos.

Por otro lado, considerar una lengua como más o menos agradable está en estrecha relación con la afectividad. Según Sobrino (2017:64), «una de las nociones que condiciona positivamente la afectividad es el grado de identificación del hablante con la variedad en cuestión».

En palabras de Marcús (2011:108), la identidad no se define de una vez, sino que «se va configurando a partir de procesos de negociación en el curso de las interacciones cotidianas». Por tanto, la identidad es un proceso dinámico, relacional y dialógico que cobra sentido con la confrontación o diferenciación de otros (Domínguez, 2000). Por ejemplo, Zimmermann (2009:212) propone el caso de algunas comunidades lingüísticas actuales (catalanes, vascos, gallegos en España, la población de habla alemana en el norte de Italia, las minorías en Francia y en los Estados Unidos, etc.), ya que recurren al símbolo de la lengua como símbolo de especificidad del grupo, es decir, como rasgo que los

distingue de otras comunidades. Por tanto, las identidades, como apunta Marcús (2011:109), «son más el producto de una diferencia y una exclusión que de lo idéntico».

Sobrino (2017:65) afirma que

En el caso de la lengua, resulta totalmente consecuente que un hispanohablante posea un sentido de identidad lingüística hacia lo nacional, al tiempo que hacia lo regional y hacia la comunidad hispanohablante en general de la que forma parte. La contradicción aparece cuando el hablante debe tomar partido y es aquí cuando generalmente entra en juego la concienciación de que la variante de lengua que empleamos forma parte indispensable de quiénes somos y de cómo nos ven socialmente.

De este modo, cuanto mayor sea la percepción del hablante de que su variedad o lengua forma parte de su identidad, mayor afectividad positiva mostrará hacia ella y, como consecuencia, mayor afectividad negativa hacia sus variedades «rivales». Un ejemplo de ello es el estudio a cargo de Chiquito y Saldívar, investigadoras del proyecto LIAS (véase apartado 3.3.2.1), en el que se concluye que los informantes (hablantes de español procedentes de Asunción, Paraguay), a partir de las actitudes afectivas, valoran positivamente a la capital y al Departamento Central «por las características urbanas que poseen, por la forma de hablar, la presencia y la ausencia con el guaraní, así como por el nivel cultural y el acceso a la educación» (2014:1175). Además, la variante mejor valorada no tiene por qué ser la de la capital del país de procedencia de los hablantes, sino que, como se ha venido diciendo en el caso de las lenguas pluricéntricas, es frecuente que el prestigio recaiga en un país en concreto. Por ejemplo, Acevedo y Quesada, también investigadores del proyecto LIAS, afirman que los hablantes de español guatemaltencos presentan un afecto por las variedades de España, Colombia y Guatemala, y consideran la variante peninsular como «la *más correcta*, así como la que les gusta más» (2014:711).

Aunque son muchos los estudios sobre actitudes lingüísticas que muestran que los informantes valoran positivamente los dialectos de poder y de prestigio, como el de la capital (Christiansen, 2012; Sancho 2010 y 2013a; Alvar 1981, 1982, 1983 y 1984), prestigio, corrección e identidad no van siempre en esa misma dirección. Puede ocurrir que una variedad lingüística percibida como «incorrecta» sea objeto de actitudes positivas debido a ideales, precisamente, identitarios. Por ejemplo, María Sancho (2013c) señala que la población hispanoamericana en España emplea su instrumento lingüístico (el uso

de su variedad) como estrategia para mantener y reforzar su identidad social frente a la de la población receptora, y así conseguir la valoración positiva del endogrupo, es decir, aquel grupo «al que el sujeto pertenece y está formado por un número de personas con las que el individuo mantiene expectativas y experiencias en común» (Leira, 2015:110).

Según Sancho (2013b) el hablante debe conocer la existencia de las variantes lingüísticas del panorama hispánico y, posteriormente, realizar una valoración sociolingüística de dichas variedades. Es por ello por lo que Preston (1999) destaca la idea de que el juicio no solo se proyecta hacia la variedad, sino hacia todo lo que la variedad supone. Como se venía diciendo anteriormente, las creencias y actitudes lingüísticas no solo se proyectan hacia cuestiones únicamente lingüísticas, sino que también se fundamentan en factores externos.

3.2.3. Técnicas para medir creencias y actitudes lingüísticas

Las técnicas utilizadas para la medición de creencias y actitudes lingüísticas son muy diversas, y suelen coincidir, en mayor o menor medida, con las utilizadas en el campo de la sociolingüística. Del mismo modo, se han creado exclusivamente algunas técnicas para el estudio de esta rama de la sociolingüística, y así optimizar los resultados. Siguiendo la perspectiva de Moreno Fernández (2005), se van a distinguir entre técnicas directas y técnicas indirectas.

3.2.3.1. Técnicas directas

Las principales técnicas directas utilizadas en este tipo de estudios han sido las entrevistas, la observación directa y los cuestionarios. Utilizar la entrevista como técnica para medir creencias y actitudes lingüísticas aporta el objetivismo que otras técnicas podrían no tener en cuenta. Sin embargo, el grado de representatividad se ve afectado debido a la dificultad de la obtención de datos.

La observación directa, apunta Fasold (1996:237), es una técnica altamente utilizada y la menos agresiva, ya que el investigador infiere las actitudes que motivan al comportamiento que se observa, debido a que el informante no tiene la total percepción de que está siendo analizado. Sin embargo, Agheysi y Fishman (1970:150) se muestran contrarios a utilizar este método como única fuente de recolección de datos:

The observational method by itself may not be the best for collecting data of an essentially introspective nature such as attitudinal data, but when combined with more direct methods such as interviews and questionnaires, it can be very useful⁶.

De entre todas las técnicas directas, Blas Arroyo (1999) destaca los cuestionarios, ya que su principal ventaja es la facilidad para distribuirlos y recogerlos. Las respuestas pueden ser abiertas (el informante emite la respuesta que cree más adecuada) o cerradas (con varias posibilidades). Mientras que las preguntas abiertas aportan una mayor libertad de respuesta y, por tanto, mayor sutileza en su análisis; resulta una dificultad añadida el hecho de tabular de forma rigurosa todos los comentarios adicionales. Por otro lado, las respuestas cerradas, a nivel computacional, son las preferidas, y suelen emplearse escalas de diferenciación semántica. En este tipo de técnicas se presentan términos polares con varias posibilidades intermedias y se pide al informante que marque su opinión acerca de la lengua, variedad o fenómeno en cuestión (Silva-Corvalán, 2001:70).

3.2.3.2. Técnica del *matched-guise*

En cuanto a técnicas indirectas, la más importante es el *matched-guise*, diseñada por W. Lambert y su equipo en Canadá en 1960. El *matched-guise*, también llamada técnica de las máscaras, de pares ocultos o de pares falsos, es la técnica más utilizada para la medición de creencias y actitudes lingüísticas debido a su alto grado de rigor en la obtención de datos. Esta técnica apunta que las actitudes son inconscientes, pero que es posible tentarlas.

Pese a que muchos sociolingüistas utilizan esta técnica en sus investigaciones, ha sido criticada desde su primera aplicación en investigaciones sobre actitudes lingüísticas, sobre todo, desde el punto de vista de la metodología. Su mayor problema se basa en determinar «si la actitud es hacia fenómenos lingüísticos específicos o si se trata más bien de una valoración hacia los usuarios de un determinado grupo social» (Hotařová, 2011).

El procedimiento de la técnica del *matched-guise* en los primeros estudios sobre creencias y actitudes lingüísticas era el siguiente: los oyentes reaccionaban hacia diversas

⁶ El método de la observación directa por sí solo puede no ser la mejor opción para la obtención de datos de naturaleza esencialmente introspectiva, así como de datos sobre actitudes, pero cuando se combina con métodos directos, como las entrevistas o los cuestionarios, la observación directa puede ser muy útil. [Traducción del autor].

grabaciones de un grupo de bilingües perfectos que leían el mismo pasaje en prosa en sus dos lenguas. El quid de la cuestión es que los oyentes presumen que se trata de personas diferentes cuando, en realidad, los textos son leídos por la misma persona. Una de las citas críticas procede de Silva-Corvalán (2001:69), quien señala la dificultad de encontrar lectores bilingües totales y, por lo tanto, pone en duda la autenticidad y naturalidad del estudio.

Por otro lado, el cuestionamiento de un texto leído como fuente válida para ser juzgada llevó a que en los posteriores estudios se optase por el discurso libre o, incluso, por diálogos donde se apreciase mejor la interacción. En algunos de ellos, además, se optó también por combinarlo con la lectura de un texto (pero nunca un texto leído exclusivamente).

Del mismo modo, la fijación temática en las grabaciones que los informantes deben juzgar también ha sido valorada negativamente, ya que, según los expertos, puede propiciar a valorar el tema en cuestión y no tanto el habla. Por tanto, la variación temática también ha sido considerada en trabajos posteriores, en los que en las grabaciones se habla de temas diversos para desviar el juicio del tema y centrarlo en aspectos lingüísticos.

Por último, la tarea de los informantes sometidos a un estudio con *matched-guise* es juzgar las grabaciones mediante un cuestionario de diferencial semántico, es decir, mediante adjetivos bipolares para evaluar los conceptos a través de una escala cuantitativa. Los ítems que se van a evaluar pueden variar según el tipo de estudio. Por ejemplo, en Sobrino (2017) la escala de diferencial semántico utilizada tiene cinco grados y adjetivos bipolares: *triste/alegre*, *rica/pobre*, *rápida/lenta*, *elegante/vulgar*, entre otras. Sin embargo, en el estudio de Sima y Hernández (2016) la escala de diferencial semántico tienen seis grados pero no presentan adjetivos bipolares, sino preguntas del tipo: *¿parece que acepta nuevos usos y costumbres?*, *¿parece que puede ser líder?* o *¿parece interesado en progresar?*. El objetivo del segundo estudio era analizar las actitudes hacia las lenguas maya, española e inglesa (y sus respectivos grupos sociales) en contextos urbanos de la península de Yucatán, mientras que el estudio de Sobrino se fundamentaba en las percepciones hacia las variedades caribeñas del español.

Con todo, la técnica del *matched-guise* ha sido, y sigue siendo, la técnica más utilizada para la recopilación de datos en los estudios sobre creencias y actitudes lingüísticas. Según afirma Hotařová (2011:11), la mayoría de los estudios realizados en España sobre

actitudes lingüísticas, cuya metodología incluía la técnica del *matched-guise*, han tenido lugar en Valencia. Entre otros, se destacan los realizados por Blas Arroyo (2005), Gómez Molina (1998) o Ros (1982)⁷, esta última siendo la primera investigación realizada en España en la que se utilizó esta técnica. Estos autores no solo describieron, a través de la técnica del *matched-guise*, los valores otorgados al valenciano o al español, sino también la evolución del conocimiento del valenciano durante las últimas décadas (afección y cognitivismo).

Sima y Hernández (2016) aseguran que la técnica del *matched-guise* es un instrumento útil para medir actitudes lingüísticas. Sin embargo, proponen

revisar y actualizar los elementos evaluados y adaptarlos a la comunidad de habla en cuestión atendiendo aspectos culturales, sociales y particulares. Asimismo, con el objeto de hacerlo más eficaz, conviene revisar el proceso de la tarea con los informantes.

De este modo, es tarea de los investigadores revisar las técnicas utilizadas y adaptarlas a cada estudio, según las necesidades de este. Asimismo, la valoración por parte de los informantes sobre el proceso de recogida de datos es una información que los investigadores deben tener en cuenta. Mediante esta información se pueden mejorar aspectos metodológicos que no han sido contemplados en el diseño de las técnicas propuestas para la realización del estudio. Por este motivo, revisar las técnicas utilizadas puede ser de gran ayuda en futuras investigaciones con objetivos similares.

Para concluir, y pese a las críticas que originó esta técnica, Hotařová (2011) defiende su utilización en el estudio de creencias y actitudes lingüísticas por varias razones. Por un lado, porque la técnica del *matched-guise* controla las variables lingüísticas y paralingüísticas, fundamentales para juzgar la personalidad (como el tono de voz o la fluidez). Por el otro, la observación indirecta de los informantes, que propicia que no se den cuenta del objeto de estudio y, así, no se centren en ningún factor en concreto. Además, las investigaciones más recientes en creencias y actitudes lingüísticas en el ámbito hispánico utilizan la técnica del *matched-guise* para su medición. Es el caso de Sancho (2010, 2013a), Sanz (2010), Christiansen (2012), Chiquito y Quesada (2014), Sima y Hernández (2016), Maša (2017), Sobrino (2014, 2017), entre otros.

⁷ Estudios citados en Hotařová (2011:11-12).

También es frecuente en las presentes investigaciones el empleo de técnicas mixtas para otorgar fiabilidad y validez a la investigación (tanto en la obtención de las grabaciones como en la evaluación de estas). Por ejemplo, Fishman (1971), en uno de sus estudios sobre cuestiones de bilingüismo en puertorriqueños residentes en Nueva York, con el propósito de optimizar los resultados obtenidos, propone colocar a los informantes en una situación en la que se pueda ver realmente su conducta, y luego contrastarla con los datos obtenidos previamente. Otras ideas propone Hotařová (2011:13):

Es conveniente que esta técnica se combine con otros métodos, como por ejemplo, los cuestionarios de gramaticalidad/aceptabilidad o la entrevista sociolingüística grabada. Con esta combinación de métodos se pueden llegar a conseguir datos de mucha importancia y validez, lo que no se lograría si solo se hiciera uso de uno de ellos.

Para concluir, es necesario apuntar que la técnica utilizada en el presente estudio es la del *matched-guise*, tanto por la adhesión de este trabajo de fin de máster al proyecto PRECAVES-XXI, donde se utiliza dicha técnica, como por su rigor y fiabilidad a la hora de medir creencias y actitudes lingüísticas, como se ha indicado en este apartado.

3.3. Estado de la cuestión

En este apartado se pretende dar cuenta de las principales investigaciones realizadas hasta el momento sobre creencias y actitudes lingüísticas en el ámbito que nos ocupa. Por un lado, se presentan los dos proyectos panhispánicos que han investigado sobre creencias y actitudes lingüísticas en el ámbito hispánico. Por el otro, se describen las bases teóricas de la competencia sociolingüística y su aplicación en ELE mediante investigaciones sobre creencias y actitudes lingüísticas tanto en docentes como en discentes.

3.3.1. La competencia sociolingüística del docente de ELE

El Consejo de Europa, en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER)*, otorga una gran importancia en el proceso de aprendizaje de una lengua a la competencia sociolingüística, y la define como «el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua» (2002:116). La

competencia sociolingüística tiene un papel decisivo en el éxito comunicativo, y muchos autores se han interesado por ella en los distintos niveles que la componen.

Según Ayora (2017), la competencia sociolingüística está constituida por «el conocimiento y la valoración de las formas lingüísticas y culturales que se expresan con esas lenguas, referencias culturales, rutinas y usos convencionales de la lengua, convenciones sociales y comportamientos no verbales». Además, según el *MCER* (2002), se incluyen también «los marcadores sociolingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones de sabiduría popular, las diferencias de registro, el dialecto y el acento».

De este modo, la competencia sociolingüística no solo contempla las variedades de una lengua a nivel geolectal, sino que es garantía del éxito comunicativo. Con la competencia sociolingüística entra en juego la capacidad de adecuar los enunciados a un contexto social concreto en el que se produce la comunicación, atendiendo a factores contextuales como la situación, la relación entre los participantes, la información compartida, las normas socioculturales, las convenciones de la interacción (Ayora, 2017). Pero para que el aprendiente de la lengua extranjera pueda desarrollar habilidades relacionadas con la competencia sociolingüística de su lengua meta, es necesario el trabajo previo del docente.

En palabras de Balsameda (2009:240), «las visiones erróneas sobre el *buen/mejor/peor* español [...] hay que erradicarlas por completo de cualquier profesional del español», ponderando así la importancia de la formación panhispánica del profesor de español como L2. Más aún, según Moreno Fernández (2007:62), «cuanto mejor se conozca el uso de una lengua en su contexto social, en mejores condiciones estaremos para afrontar su enseñanza», y ahí entra en juego la competencia sociolingüística del docente de ELE.

La sociolingüística es la disciplina que, según Moreno Fernández (2007), está en mejores condiciones de descubrir y analizar la norma o las normas que funcionan en el dominio territorial de una lengua, cuyos conocimientos tienen gran incidencia en la adquisición y enseñanza de segundas lenguas. La competencia sociolingüística comprende «la capacidad de reconocer marcadores lingüísticos relativos a la procedencia geográfica, la extracción social, la etnia de origen o los grupos sociales a los que los hablantes pertenecen» (Moreno Fernández, 2007:64).

Los aprendices de una lengua deben familiarizarse con las variedades más difundidas de la lengua meta, tanto en lo que se refiere a su origen geográfico, como en lo que concierne a su variación social y estilística. Balsameda apunta que el conocimiento por parte del docente de las zonas geográficas del español «le permitirá[n] enfocar de una manera inteligente su enseñanza, facilitándole situar su modelo lingüístico dentro de la realidad variada y plurinormativa del español» (2009:242).

Un punto clave en la formación panhispánica de un docente de español como L2, es mostrarse crítico con la situación de la lengua que enseña y plantearse cuestiones, siempre desde la reflexión y atendiendo a su competencia sociolingüística.

Por esa razón, se convierte en crucial la elección del modelo de lengua por parte del profesorado, que, en el caso de lenguas con una geografía tan extensa como la del español, se refleja en preguntas como ésta: ¿qué español enseñar? [...] La decisión de trabajar a partir de un modelo o de otro en español presenta la particularidad de que una de esas normas, la castellana, goza de un importante prestigio histórico, ha sido tradicionalmente la base para las obras de la Real Academia Española y se ve reflejada en la mayoría de los materiales utilizados para la enseñanza de la lengua española en todo el mundo (Moreno Fernández, 2007:65).

La decisión última, indica Moreno Fernández, debe ser fruto del criterio del docente, teniendo en cuenta las necesidades y características del grupo de estudiantes que tiene a su cargo, siempre con el respeto que se merecen el resto de las variedades lingüísticas que queden excluidas en el ámbito cerrado de ese programa académico. Se pone de manifiesto, de nuevo, la importancia de la competencia sociolingüística del docente de ELE en este punto: ¿solo un mexicano puede estar capacitado para enseñar la variedad mexicana a un grupo de alumnos estadounidenses que quiera ir a México a estudiar un máster? La formación de los propios profesores de ELE en este ámbito es fundamental, sin olvidar los materiales de enseñanza de calidad que reflejen las diferentes normas cultas del español.

Asimismo, para Andión y Gil (2013:49), el docente siempre tiene que ser consciente de su propia variedad, pero debe involucrarse «tanto en la fase de identificar la variedad meta (dirigida al alumno) como en la de tener que adaptar muestras, buscar recursos, ofrecer muestras de lengua diferentes a la suya o a las presentadas en el manual, es decir, que representen la diversidad del español». En otras palabras, la competencia sociolingüística

del profesor de ELE es fundamental para el aprendiz desde el inicio de la enseñanza con la fijación de la variedad que quiera aprender, y en el seguimiento de su desarrollo. Asimismo, Cerdeira e Ianni (2009: 369) sostienen que los profesores de español como L2 deben «potenciar su sensibilidad a la alteridad propia (como miembros de una comunidad lingüística) y a la ajena (estudiantes), adoptando como bandera el relativismo cultural», para que, de este modo, se introduzca la lengua meta como un idioma diverso en sus manifestaciones tanto lingüísticas como culturales.

Corros Mazón (2005), por ejemplo, plantea el caso de los hablantes de herencia en los Estados Unidos, en el que la competencia sociolingüística del docente de ELE, según su parecer, es crucial por los motivos que a continuación se exponen. Este tipo de estudiantes, pese a haber perdido muchas de sus habilidades lingüísticas en español, conservan intacta su *lealtad cultural*⁸ a la cultura hispana de sus antepasados.

Los profesionales que enseñan a este alumno necesitan organizar sus programas y cursos para que los aprendientes de herencia añadan el español estándar y el académico a su bagaje lingüístico. [...] Muchos hablantes, movidos por una especie de nacionalismo lingüístico, consideran que las variedades de español que aprendieron cuando eran niños, es decir, variedades locales con dialectalismos, muchas veces, poco prestigiosos, son las únicas válidas y se aferran a ellas como la manifestación más clara del amor a su cultura. (Corros, 2005:217)

En estos casos, es tarea del docente de español como lengua extranjera hacer ver a su discente el pluricentrismo del español y que la variación lingüística de la lengua no tiene por qué entrar en conflicto con su lealtad cultural, ya que «estas actitudes que ven lo normativo como una imposición de otros grupos pueden hacer difícil el mantenimiento de una norma estandarizada del español» (Corros, 2005). Además, defiende que la actitud lingüística por parte de este perfil de alumnos está marcada por factores afectivos y

⁸ El concepto de *lealtad cultural* surge a imagen y semejanza del concepto sociolingüístico de *lealtad lingüística*, que consiste en que los sujetos se resisten a los cambios en las funciones de su lengua (por cambios de lengua), estructura o vocabulario (por interferencias). Ninyoles (1975) apunta que la lealtad lingüística es un tipo de actitud lingüística que implica la adhesión a una lengua con el fin de su mantenimiento. Según Corros (2005:217), los docentes de ELE en Estados Unidos deben conseguir que «la lealtad cultural y lingüística vayan de la mano, porque son, a pesar de venir el primer concepto de los estudios interculturales y el segundo de la sociolingüística, aspectos diferentes de un mismo y único problema».

psicológicos: esto es, la incomodidad de utilizar el español porque cuando eran niños los regañaban por ello.

Para Moreno Fernández (2000:87) es de vital importancia fijar un «modelo de lengua capaz de orientar su enseñanza y aprendizaje, como lengua segunda o extranjera, en cualquier lugar del mundo». Como ya se ha tratado anteriormente, el español, como lengua pluricéntrica, debe enseñarse como un modelo de unidad de la lengua con su riqueza de variedades, según la opinión de Moreno Fernández. Dicho modelo de lengua no puede venir impuesto, sino que es tarea del profesor. Su capacidad de elección, asegura Moreno Fernández (2000:88), viene condicionada por diversos factores:

- El propio origen geolectal del profesor, ya que la lengua del docente es el modelo directo de lengua que tienen los alumnos, y es susceptible de ser imitada.
- La comunidad hispánica en la que el alumno pretende moverse.
- Los intereses y expectativas del alumno.
- La tentación del profesor por sustituir su variedad geolectal por una variedad lingüística hacia la que presente actitudes sociolingüísticas más positivas.

En la enseñanza de lenguas extranjeras siempre se ha ponderado el modelo de lengua que emana de la lengua escrita. Su utilidad como modelo de lengua es evidente, debido a que es referencia obligada en los dictámenes académicos, presenta una sintaxis rica y sus usos están premeditadamente cuidados (Moreno Fernández, 2000:73). Sin embargo, deben prevalecer en todo momento «las necesidades funcionales de los estudiantes [ya que] la enseñanza de lenguas viene determinada por unos contextos, unas actitudes y unos intereses concretos» (Moreno Fernández, 2000:88).

Para finalizar, como recurso para la enseñanza de lenguas, existe la llamada teoría de la variación, que sirve para que la enseñanza de segundas lenguas no encuentre en la variabilidad un obstáculo, sino una base en la que construir estrategias de aprendizaje. Para el docente de ELE puede ser útil el conocimiento de esta teoría, teniendo en cuenta que el español es una de las lenguas más pluricéntricas y con una mayor variedad de geolectos. Esta teoría entiende la variación como «la posibilidad de decir unas mismas cosas de modo diferente» (Moreno Fernández, 2007:61).

Por lo tanto, ha quedado demostrada la importancia de la competencia sociolingüística para una buena práctica docente del ELE. Sin embargo, haciendo referencia al debate que

se abría en la introducción de este trabajo de fin de máster, si la actitud de un individuo hacia su propia lengua y sus variedades lingüísticas es negativa, su tarea como docente se verá afectada debido a su carencia en competencia sociolingüística. Para poder detectar si existe este tipo de comportamiento en los profesores de ELE, es necesario analizar las creencias y actitudes lingüísticas de este grupo de profesionales hacia el español y sus variedades.

3.3.2. Proyectos de investigación panhispánicos sobre creencias y actitudes lingüísticas

3.3.2.1. El proyecto LIAS

Uno de los proyectos más ambiciosos a nivel del estudio de las actitudes y las creencias con voluntad panhispánica es el «Linguistic Identity and Attitudes in Spanish-speaking Latin America» (LIAS)⁹, dirigido por la Universidad de Bergen y a cargo de los investigadores Ana Beatriz Chiquito y Miguel Ángel Quesada (2014). El proyecto se desarrolló entre 2009 y 2012, y se constituye como el primer estudio de actitudes lingüísticas sobre el español desde una perspectiva panhispánica. El fin último del proyecto era dar respuesta a las siguientes cuestiones:

1. ¿Qué conocimientos tienen los hispanohablantes de su propio idioma, tanto a nivel nacional como internacional?
2. ¿Qué tanto afecto sienten hacia su propia forma de hablar y hacia la de los demás a su alrededor, en el ámbito nacional y en el internacional?
3. ¿Qué tan leales son los hispanohablantes frente a su propia forma de hablar el español?

Desde el punto de vista de la metodología el cuestionario utilizado para la medición de creencias y actitudes lingüísticas en el proyecto LIAS tuvo en cuenta tres ámbitos de análisis: las actitudes de los hablantes hacia el español nacional, las actitudes de los hablantes hacia el español de otras naciones, y los criterios de corrección y unidad lingüística. Para su estudio se realizaron 400 cuestionarios en cada capital (un total de 21

⁹ Para más información véase: <https://www.uib.no/en/node/24940>.

países¹⁰), teniendo en cuenta las variables de sexo, edad, estrato social o nivel de instrucción.

Las investigaciones realizadas¹¹ por los profesionales que participaron en el proyecto constataron como conclusión casi unánime la creencia de que la variante de España es la más correcta. Según Sobrino (2017), investigadora de LIAS y docente en la Universidad de Bergen, «la variante española se estereotipa a partir de determinados rasgos lingüísticos a los que se les confieren valores positivos, y ello motiva una concesión de prestigio».

En la introducción al recopilatorio de su proyecto, Chiquito y Quesada (2014) manifiestan un hecho sumamente relevante: las actitudes cambian a través del tiempo y, por ello, los trabajos que se publican acerca de creencias y actitudes lingüísticas tienen la vigencia de la inmediatez en la que se ha realizado la entrevista al informante.

3.3.2.2. *El proyecto PRECAVES-XXI*

El proyecto PRECAVES-XXI¹², en el que se basa este trabajo de investigación, es un proyecto que tiene como fin el estudio de las creencias y actitudes lingüísticas hacia las variedades cultas o normativas del español. Sus siglas responden a «Proyecto para el estudio de creencias y actitudes hacia las variedades del español en el siglo XXI». Se trata de un proyecto de carácter panhispánico iniciado en 2013 por la Universidad de Alcalá de Henares, cuyos investigadores principales son Ana M. Cestero y Florentino Paredes. Su trabajo se inscribe en el proyecto de investigación «Patrones sociolingüísticos y procesos de integración sociolingüística en Madrid», financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España.

¹⁰ Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, España, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Puerto Rico, República Dominicana, Uruguay, Venezuela y, finalmente, la ciudad de Miami en Estados Unidos. Esta última incorporación se incluye debido a la especial conglomeración de hablantes de español nativos procedentes de todo el continente americano que viven en Miami.

¹¹ Algunos de los trabajos más destacados del proyecto LIAS están incluidos en A. B. Chiquito y M. Á. Quesada (Eds.) (2014), *Actitudes lingüísticas de los hispanohablantes hacia el idioma español y sus variantes*: Bergen Language and Linguistics Studies (BeLLS).

¹² Para más información véase: www.variedadesdelespanol.es.

Para ello, sus investigadores principales pretenden recoger datos de todo el dominio de habla hispana por zonas generales. Estas zonas son las ocho correspondientes a «las consideradas como de influencia de variedades normativas del español, a saber, centro y norte de España, sur de España, Canarias, México y Centroamérica, Caribe, Andes, Chile y Río de la Plata», que corresponden a las establecidas por Moreno Fernández en sus trabajos (2000 y 2014).

El proyecto PRECAVES-XXI se encuentra en su fase inicial. Ana M. Cestero y Florentino Paredes han decidido empezar a trabajar con colectivos que consideran «influyentes en las direcciones de prestigio sociolingüísticos así como en la enseñanza y la adquisición de lenguas segundas y extranjeras» (Cestero y Paredes, s.f.). Los colectivos son los siguientes:

- Estudiantes de Filología o Lingüística que no han cursado asignaturas relacionadas con la sociolingüística o la dialectología (esto es, sin conocimientos básicos sobre variedades del español).
- Estudiantes de Filología o Lingüística que han cursado asignaturas relacionadas con la sociolingüística o la dialectología (esto es, con conocimientos básicos sobre variedades del español).
- Estudiantes de otras carreras (esto es, que no tienen conocimientos básicos sobre variedades del español y, además, no se interesan por la lengua y su uso).
- Profesores de español como lengua extranjera (ELE), profesionales que deberían tener conocimientos sobre variedades del español y tienen un papel determinante en la consideración «exterior» del español y sus variedades normativas.
- Estudiantes extranjeros cuya lengua materna no es el español y estén cursando estudios en algún país de habla hispana.

En una segunda fase del proyecto PRECAVES-XXI, se pretende ampliar los colectivos con el fin de obtener una representación de toda la población hispanohablante. Además, el proyecto también quiere ser útil en el marco de la investigación de la enseñanza y la adquisición del español como segunda lengua, mediante el estudio de las creencias y actitudes lingüísticas de los docentes y discentes de ELE hacia variedades del español y actitudes de profesores y de estudiantes hacia variedades no nativas.

Actualmente, PRECAVES-XXI se está llevando a cabo por un equipo de investigadores de distintas zonas geolectales que trabajan de forma coordinada. Su tarea es recoger y estudiar el material de su zona geolectal, así como interpretar los resultados según los objetivos del proyecto¹³.

3.3.3. Creencias y actitudes lingüísticas en el español como lengua extranjera (ELE)

El estudio de las creencias y actitudes lingüísticas en el ámbito de la adquisición y enseñanza del español como lengua extranjera o L2 se ha llevado a cabo desde dos vertientes diferentes: por un lado, la inmigración y, por el otro, la enseñanza del español como lengua extranjera.

3.3.3.1. Proyectos sobre inmigración

En el ámbito de las creencias y actitudes lingüísticas relacionadas con la inmigración en España, son varios los trabajos que Cestero y Paredes (2014) destacan como relevantes.

Por un lado, existe el proyecto «Integración sociolingüística de la población inmigrante en España (ISPIE)», de Francisco Moreno, iniciado en el año 2006. Su objetivo principal es «conocer el proceso de integración de los inmigrantes desde un punto de vista lingüístico, tanto desde la perspectiva de los inmigrantes como de la comunidad de acogida» (Sancho, 2013b:18). En el caso de los inmigrantes que no hablan español, el aspecto sobre el que este proyecto se centra es en el aprendizaje y manejo del español como lengua extranjera. Las comunidades en las que se ha desarrollado este proyecto son las que contienen una mayor concentración de inmigrantes: Madrid, Cataluña y Andalucía.

De este proyecto derivan estudios¹⁴ como el de Sanz (2010:98), quien afirma que aprender la lengua de la comunidad de acogida es uno de los aspectos más beneficiosos para su

¹³ Véanse las recientes publicaciones sobre este proyecto en: <https://boletinfilologia.uchile.cl/index.php/BDF/issue/view/5038>

¹⁴ Otras investigaciones destacadas sobre el proyecto ISPIE son las siguientes: Sancho, M. (2008): *La inmigración ecuatoriana en Madrid. Análisis de actitudes lingüísticas*. Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá. Trabajo de investigación inédito; Sancho, M. (2010): «Actitudes lingüísticas de los inmigrantes ecuatorianos en Madrid». *Lengua y Migración*, 2:2, 83-95; Sancho, M. (2011): «Herramientas para el análisis de las actitudes lingüísticas de la población ecuatoriana en Madrid» en A. M. Cestero, F. Paredes e

integración en la sociedad receptora y, además, supone el valor añadido de sentimiento de pertenencia a su comunidad lingüística. Sancho (2013b:18) asegura que para estudiar el proceso de integración de los inmigrantes se debe tener en cuenta la aceptación o rechazo que tanto la comunidad inmigrante como la comunidad de acogida tienen hacia las variedades que estén en contacto.

Por otro lado, en el año 2007 se creó el proyecto «Estudio lingüístico multidisciplinar de la población inmigrante de la Comunidad de Madrid (INMIGRA2007-CM)», coordinado por Francisco Moreno y, posteriormente, por Florentino Paredes. Este proyecto pretende estudiar la comunidad inmigrante desde diferentes disciplinas: la lingüística, la sociolingüística, el análisis del discurso, la traducción y la lingüística especializada. El proyecto ISPIE, a su vez, está integrado en este proyecto.

A nivel internacional, los principales proyectos sobre inmigración y lingüística se han ocupado, sobre todo, de la adquisición de la lengua en el ámbito educativo. En países como Estados Unidos, que tienen una vasta población inmigrante, existen proyectos como el «A National Study of School Effectiveness for Language-Minority Students' Long-Term Academia Achievement», dirigido por Collier y Thomas con el fin de analizar el tiempo necesario para adquirir la competencia lingüística necesaria en la lengua de escolarización del país meta, o bien el «A National Study of Effective Preservice Teacher Education for Diverse Student Population», coordinado por Leonard Baca, Kathy Escamilla y Priscilla Walton, centrado en el estudio de la formación de docentes en contextos multiculturales.

En Europa existe una gran cantidad de proyectos que estudian la adquisición de la lengua extranjera por parte de inmigrantes, debido al interés que despiertan los movimientos migratorios dentro del continente europeo. Algunos de ellos son los siguientes: «Second Language Acquisition by Adult Immigrants», por la European Science Foundation; «The Dynamics of Learner Varieties», por Dimroth, Klein y Gullberg; «Ispanofoni in Italia:

I. Molina (eds.), *Documento para el XVI Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá; Sanz, G. (2008): *Actitudes lingüísticas de los inmigrantes rumanos en Alcalá de Henares*. Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá. Trabajo de investigación inédito; Sosinski, M. (2010): «Aproximación a la fraseología de los inmigrantes (comparación de los materiales del corpus *ISPIE* y del corpus *PRESEEA*-Granada)». *Lengua y migración*, 2:2, 113-126.

repertori linguistici e identità» por Calvi; «Heidelberg Forschungsproject Pidgin Deutsch», por Klein; entre otros.

Sin embargo, como destaca Sancho (2013b), no existen muchos estudios que se centren específicamente en la integración de los inmigrantes con relación a la lengua de la comunidad de acogida y, mucho menos, en el papel que tienen los docentes de ELE en ello.

3.3.3.2. *Creencias y actitudes lingüísticas en los discentes de ELE*

Como se ha indicado, son pocos los estudios existentes en el ámbito de las creencias y actitudes lingüísticas en aprendientes de segundas lenguas en general, no solo para el español. En el caso del inglés, la primera lengua más estudiada fuera de sus límites geográficos, existen algunos estudios de interés sobre creencias y actitudes lingüísticas en discentes.

Una aproximación interesante es la de Ladegaard y Sachdev (2008), quienes se propusieron estudiar las actitudes de los estudiantes de inglés en Dinamarca sobre las distintas variedades diatópicas de este idioma. Sus conclusiones respaldaron antiguos estudios¹⁵ sobre esta temática, en los que se destacaba la preferencia de los discentes de inglés por el acento americano frente al británico, el australiano o el nuevo zelandés.

Por otro lado, un estudio realizado por Pilus (2013) sobre la enseñanza de este mismo idioma a estudiantes malayos dio resultados diferentes, ya que la variedad mejor valorada fue el inglés británico en detrimento de las otras dos variedades susceptibles de valoración, el inglés americano y el inglés malasio.

Yook y Lindermann (2012) concluyeron que sus informantes (60 coreanas aprendices de inglés como lengua extranjera) preferían el acento inglés estadounidense a la hora de aprenderlo, pero no siempre conllevaba actitudes positivas hacia los hablantes de inglés americanos. Sin embargo, cabe destacar la dificultad de las informantes para identificar la nacionalidad de las voces escuchadas: aunque muchas de ellas ponderaban el acento estadounidense como sobresaliente, su capacidad para identificarlo se mostró tenue. Esto

¹⁵ Giles, H y Coupland, N. (1991). *Language Contexts and Consequences*. Milton Keynes: Open University Press.

lleva a pensar que muchas de las informantes de este estudio se guiaron por sus creencias acerca de los hablantes norteamericanos más que en las percepciones de las voces *in situ*.

En el ámbito hispánico, Schmetz (2013), en su estudio sobre actitudes lingüísticas en estudiantes de ELE de origen brasileño, constató que, al contrario de lo que se pensaba en un inicio, estos estudiantes no supieron siempre identificar la variedad peninsular. No solo eso, sino que, los que conseguían identificarla, la valoraban de forma menos prestigiosa a otras variedades más próximas geográficamente, como la variedad austral.

Este estudio se realizó con estudiantes de ELE de dos zonas de Brasil, la zona interior (sin contacto con el español de forma directa) y la zona fronteriza (con contacto con la variedad del español austral). Fueron precisamente los estudiantes de esta zona los que reconocieron más americanismos generalizados o de la variedad austral. Sin embargo, Schmetz (2013:79) recalca que los informantes de esta zona tenían un nivel más elevado de español, por lo que no queda del todo claro si su solvencia a la hora de identificar variedades responde a la zona de contacto de lenguas de la que provienen o bien a su nivel de español.

Por su parte, Maša (2017) se valió de la metodología de PRECAVES-XXI para su estudio sobre actitudes lingüísticas de las variedades del español en universitarios procedentes de Zagreb con conocimientos elevados sobre lingüística española. Sin embargo, adaptó dicha metodología debido a que la lengua nativa de sus informantes no era el español.

Desde el punto de vista sociolingüístico, la variedad de Madrid se destaca como la más representativa y reconocida por los informantes sometidos a este estudio. Maša (2017:104) lo explica «por el hecho de que España es un país europeo y, por lo tanto, mucho más reconocible para los estudiantes croatas». Asimismo, los informantes optaron por el andaluz como la variedad peninsular menos correcta. No obstante, en los resultados de este estudio se percibe la igualdad entre el español peninsular y las variedades hispanoamericanas, hecho que podría explicarse debido a la influencia de los conocimientos obtenidos durante su formación.

En un reciente estudio, Song y Wang (2017) pretendieron estudiar las actitudes lingüísticas de alumnos universitarios chinos de ELE hacia las variedades del español peninsular norteño y el español atlántico. Hasta el momento, afirman Song y Wang (2017), no se ha realizado ningún estudio sobre creencias y actitudes lingüísticas hacia

variedades del español en estudiantes chinos de ELE, y sostienen que debería considerarse su importancia por dos motivos. En primer lugar, porque «la carrera de Filología Hispánica se está convirtiendo en una de las opciones predilectas de muchos jóvenes chinos» (Song y Wang, 2017:202). En segundo lugar, porque el creciente interés por el español en China presenta problemas concretos que deben identificarse de forma científica como, por ejemplo, la fonética, debido a la calidad de lengua pluricéntrica. Este segundo motivo se destaca como crucial en términos de calidad de la comunicación: «permite al estudiante o aprendiente poder comunicarse adecuadamente sin caer en errores que perjudiquen el entendimiento del receptor» (Song y Wang, 2017:202-203).

Uno de los resultados más destacados del estudio de Song y Wang permitió asegurar que los alumnos del Grado de Filología Hispánica en Pekín muestran actitudes mucho más positivas hacia la variedad del español castellano y, asimismo, se constituye como la variedad que mejor saben identificar (un 72 % de los alumnos examinados).

3.3.3.3. Creencias y actitudes lingüísticas en los docentes de ELE

Para el ámbito de la enseñanza del español como segunda lengua, Cestero y Paredes (2014:258) destacan los estudios

que parten de las investigaciones de Lambert y sus colaboradores (1968) y se centran en actitudes sociolingüísticas de los aprendices de español que tienen una repercusión importante en su proceso de aprendizaje de la lengua extranjera.

En este ámbito es necesario destacar la falta de estudios realizados sobre creencias y actitudes lingüísticas de los profesores de español como lengua extranjera. Creemos necesario que este colectivo tenga un lugar más relevante en la investigación sobre creencias y actitudes lingüísticas, ya que los docentes de ELE son el referente directo para los estudiantes de español como lengua meta.

Por ello, abordar el análisis de las creencias y actitudes lingüísticas en los futuros profesores de ELE no ha sido tarea fácil debido a la poca bibliografía publicada al respecto. Si bien el estudio de las creencias y actitudes lingüísticas en el mundo hispánico es una línea de investigación bastante productiva, el caso concreto de los profesores de

ELE es un terreno que necesita todavía ser estudiado con más profundidad y rigor. Este grupo de profesionales de la lengua, en palabras de Cestero y Paredes (2014) «deberían tener conocimientos sobre variedades del español porque tienen un papel determinante en la consideración ‘exterior’ del español y sus variedades normativas».

Según Cicres y Llach (2014), «la etapa de la formación inicial de los docentes tiene una influencia decisiva en su futuro desempeño profesional». Es por ello por lo que señalan la importancia de incidir durante el período formativo de los futuros docentes, tanto en los contenidos académicos curriculares como en la construcción de su sistema de creencias y actitudes. En su trabajo concluyen que los maestros noveles encuestados favorecen la variedad estándar frente a las variedades dialectales en su entorno profesional, y delegan el dialecto propio al ámbito profesional

Un estudio interesante es el realizado por Anaya y Llobera (2011), que se centra en las creencias y percepciones de algunos responsables de elaborar los currículos oficiales de ELE en la educación secundaria en Francia. Pese a que el trabajo se basa en cuestiones de metodología de didáctica, se menciona la formación inicial de los profesores de ELE, donde destacan que «los avances en lingüística aplicada y una concepción discursiva de la lengua» no se han incluido en su formación. Esto los lleva a explicar la escasez del componente cultural como parte indisoluble de la competencia comunicativa, o la complejidad del español más allá de un sistema.

Moreno Fernández (2000:81) plantea la idea de que muchos profesores de español como lengua extranjera se inclinan decididamente por un modelo de español sustentado en el español de Castilla, «por su prestigio, por sus valores tradicionales, por ser respaldo de muchos dictámenes académicos» o por muchas otras razones. Lo mismo ocurre con la elección de alguna de las variedades americanas (usualmente la mexicana, la colombiana o la argentina).

Cicres y Llach (2014) estudiaron las creencias y actitudes lingüísticas en los estudiantes del grado de magisterio de la Universidad de Girona. Entre las conclusiones a las que llegaron estaba la de que este sector de futuros profesionales de la docencia favorecía el estándar de la lengua frente a las variedades dialectales en los ámbitos académicos (en todos los niveles, escolar y universitario). Por otro lado, valoraban las variedades generalmente consideradas como no normativas como las menos prestigiosas y, por tanto, relegaban su uso al ámbito familiar.

Jiborn (2018) en su estudio sobre profesores de ELE en Suecia, concluye que la mayoría de los informantes opina que las variedades diatópicas deberían incorporarse en el aprendizaje del español como L2. Sin embargo, los profesores de ELE encuestados afirman que los contenidos del libro de texto en el que se basan los cursos que imparten favorecen notablemente el español de España. Aunque el estudio de Jiborn puede leerse como una primera aproximación al tema, es necesario destacar las limitaciones que presenta: el número de informantes no es suficiente como para poder hablar en términos absolutos.

Son recientes las investigaciones publicadas sobre creencias y actitudes lingüísticas que se inscriben en el proyecto PRECAVES-XXI. En alguna de ellas se hace una breve referencia a las actitudes lingüísticas por parte de los profesores de ELE. Por una parte, Manjón-Cabeza (2018) centra su estudio sobre las creencias y actitudes hacia las variedades del español por parte de los jóvenes universitarios granadinos procedentes del grado de Filología Hispánica, ya que, según su punto de vista, este colectivo es el que en un futuro desempeñará la docencia de la lengua española, tanto en educación secundaria como en ELE. Una de las conclusiones que extrae Manjón-Cabeza es que los universitarios encuestados «tienen conciencia de que su variedad local (oriental andaluza) tiene algunos rasgos diferenciadores respecto a las voces evaluadas (occidentales andaluzas), pero no operan en ellos los intentos de presentar el andaluz como fragmentado en exceso» (2018:175).

Uno de los datos más interesantes de la investigación de Manjón-Cabeza es que la mayoría de este colectivo (estudiantes granadinos de Filología Hispánica) cree que existe un mejor español, localizado en el centro-norte de la Península Ibérica. Sin embargo, este dato debe tomarse en consideración, atendiendo a los dos subgrupos de su muestra: los estudiantes que han cursado materias sobre variedades tienden a no jerarquizar el español, mientras que los que aún no las han cursado tienden a creer en la existencia de un español más prestigioso que otro.

Por su parte, Cestero y Paredes, en su estudio sobre jóvenes universitarios procedentes del centro-norte de España, afirman que, aunque la consideración de igualdad entre todas las variedades del español crece cuanto mayor es su conocimiento, «incluso para quienes tienen mayor formación, es muy alto el porcentaje que considera que hay regiones o áreas en las que se habla mejor el español» (2018:57). Es decir, de esta investigación se extrae

que, pese a la formación universitaria de la muestra que manejan Cestero y Paredes, los resultados indican que es muy elevado el porcentaje de encuestados que creen en la existencia de un español más prestigioso que otro.

En el colectivo de futuros profesores ELE presente en el estudio de Cestero y Paredes (un total de 25 estudiantes de máster de formación de profesores de español), se destaca que, pese a su alto grado de especialización, presentan unos porcentajes de identificación de dialectos bajos con respecto a los demás colectivos (2018:84). Este grupo, además, muestra la valoración más alta de la variedad castellana que, al mismo tiempo, es la variedad propia de los sujetos encuestados.

Así pues, las conclusiones a las que llegan estas investigaciones resultan relevantes para el objetivo que persigue este trabajo de fin de máster: identificar las creencias y actitudes lingüísticas de los profesores de ELE hacia las distintas variedades cultas del español.

4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Cualquier trabajo de investigación requiere una metodología de análisis que pueda dar respuesta a sus preguntas de investigación. En el presente trabajo, como se ha mencionado anteriormente, nos valemos de una metodología sólida y probada, que ha servido de ejemplo para las últimas investigaciones en el ámbito de las CAL. Se trata de la metodología utilizada en el proyecto PRECAVES-XXI que, como se ha destacado anteriormente, es uno de los proyectos con carácter panhispánico más ambiciosos en lo que a creencias y actitudes lingüísticas se refiere. Dicha metodología se basa en la técnica del *matched-guise* o pares falsos (véase apartado 3.2.3.2), complementada con un cuestionario. Además, a continuación también se van a describir los procedimientos utilizados para la recogida de material y, finalmente, las limitaciones de este estudio.

4.1. Descripción de la encuesta

La encuesta utilizada para llevar a cabo este estudio ha sido diseñada por los responsables del proyecto PRECAVES-XXI, con el fin de estudiar las creencias y actitudes hacia las variedades normativas del español en el siglo XXI¹⁶. La encuesta se divide en tres partes: datos personales y sociodemográficos, escucha de grabaciones y realización del cuestionario.

4.1.1. Datos personales y sociodemográficos

La primera parte tiene como fin la caracterización personal, social y geolectal del informante, así como la fecha de realización y la localidad en el momento de recogida del material. La elección de estos datos, tanto los personales como los sociodemográficos, está motivada por su posible incidencia en las CAL.

Los datos personales del informante responden a los criterios establecidos en el *Proyecto para el estudio sociolingüístico del español de España y América (PRESEEA)* (Moreno Fernández 1996, PRESEEA 2008, Cestero, Molina y Paredes 2012). Este primer bloque de datos del informante proporciona información sobre su variedad de español, en caso

¹⁶ Véase Anexo A. Cuestionario sobre actitudes hacia las variedades del español (PRECAVES-XXI).

de ser hispanohablante, además de otros datos para su caracterización social. Se distinguen las siguientes variables y variantes independientes:

- Sexo: hombre y mujer.
- Edad: menos de 20 años, de 20 a 34 años, de 35 a 54 años y más de 55 años.
- Nivel de estudios: sin estudios o con estudios primarios, con estudios secundarios, con estudios universitarios.
- Profesión: obreros sin calificar, obreros con cualificación, empleados medios, pequeños empresarios autónomos, medianos empresarios, profesiones liberales (se incluyen aquí los docentes), altos directivos y grandes empresarios, sin profesión (estudiantes y amas o amos de casa).
- Lengua materna o L1: se distingue entre español como lengua materna y otras lenguas (se anota de qué lengua se trata en el caso de no ser el español con el fin de comprobar su incidencia en las creencias y actitudes de proximidad lingüística y cultural).

El segundo bloque de datos del informante proporciona información sobre las variedades hispanohablantes con las que tiene o ha tenido contacto. Los datos sociodemográficos de los que el informante debe dejar constancia son los siguientes:

- País de nacimiento: el país de nacimiento se subclasifica en si se trata de un país hispanohablante o no.
- Contacto con otras variedades del español: se anota si el informante ha visitado países hispanohablantes diferentes al país de nacimiento.
- Países hispanohablantes visitados: si la respuesta es diferente a 0, para el análisis se tiene en cuenta el número de países en los que ha estado (uno, entre dos y cuatro, más de cuatro).
- Uso de internet y de la televisión: se pregunta por el número de horas que usa el informante diariamente estos medios, por la posible influencia de la actitud según el grado de contacto con estos medios de información y comunicación.

4.1.2. Las grabaciones

El corpus de muestras que los informantes van a escuchar y valorar ha sido recogido por los investigadores a cargo del proyecto PRECAVES-XXI que, a su vez, es también el corpus utilizado para medir CAL en este trabajo.

El corpus de muestras del proyecto PRECAVES-XXI consta de un total de 32 grabaciones: 16 pertenecientes a hombres, 16 pertenecientes a mujeres. Todos los informantes tienen edades comprendidas entre los 34 y 54 años y un nivel de estudios superior, por lo que se considera que el uso de su variedad (sea cual sea) es culto.

Siguiendo la propuesta de Moreno Fernández (2000), las variedades cultas que se pretenden estudiar en PRECAVES-XXI son las siguientes: castellana, andaluza, canaria, mexicana y centroamericana, caribeña, andina, chilena y rioplatense.

A su vez, el tipo de discurso es diferente: cada informante ha realizado dos grabaciones de voz.

- Discurso oral: grabaciones con control temático (el tema de *el problema que ocasiona el tráfico en las grandes ciudades*) y temporal (alrededor de dos minutos).
- Discurso escrito: lectura de un texto¹⁷ sobre *la vivienda* durante un minuto.

Todo esto implica que existen cuatro muestras de cada una de las variedades normativas en las que se centra el estudio. Por ejemplo, en el caso del castellano, existen dos grabaciones de discurso oral (un hombre de variedad castellana y una mujer de variedad castellana), y dos grabaciones de lectura de texto (un hombre de variedad castellana y una mujer de variedad castellana).

Sin embargo, la audición programada en cada recogida de materiales solamente muestra las grabaciones de hombres o de mujeres. Esto implica que solo se escuchan 16 grabaciones, lo que convierte la «voz evaluada» (hombre o mujer) en un dato para tener en cuenta en el estudio. Atendiendo a la técnica de pares falsos, las grabaciones aparecen de forma sucesiva y alternando entre grabación de discurso oral y lectura de texto escrito; del mismo modo, también se alternan las variedades normativas.

4.1.3. Descripción del cuestionario

La última parte de la entrevista consiste en la realización de un cuestionario, que constituye la herramienta fundamental de obtención de datos para la medición de CAL.

¹⁷ Véase Anexo B. Texto utilizado para la grabación del discurso escrito.

El cuestionario empieza con una pregunta general abierta: *En su opinión, ¿en qué región o zona se habla mejor el español?* A continuación, el informante deberá cumplimentar el cuestionario para cada una de las voces escuchadas, y consta de un total de 12 preguntas variadas: preguntas directas e indirectas, abiertas y cerradas y con escalas de diferencial semántico.

Las preguntas giran en torno a tres dimensiones diferentes: valoración directa de la variedad que escuchan, valoración de la variedad a través de la persona que habla o lee y valoración de la variedad a través de la zona geográfica y de la cultura. Por tanto, se trata de dos fuentes de información indirectas y de una directa (Cestero y Paredes, 2014).

A continuación, se explican las tres dimensiones:

1) Valoración directa de la variedad

En este bloque de preguntas se pretende conocer la valoración sobre la variedad escuchada, así como la proximidad con la variedad propia para obtener datos sobre la valoración de la variedad materna. Empieza el cuestionario con la valoración de la variedad mediante una escala de intensidad con 6 grados para evitar el término neutro y, de este modo, la falsificación de resultados. Con el fin de evitar la respuesta automática, se ha variado el orden de colocación en los polos de las características positivas y negativas. Los adjetivos opuestos hacen referencia a dos grupos, y han sido mezclados con el fin de evitar, también, la respuesta automática:

- Características relacionadas con el conocimiento («áspera/suave», «monótona/variada», «rural/urbana», «lenta/rápida», «confusa/clara»).
- Características relacionadas con la afectividad («desagradable/agradable», «complicada/sencilla», «distante/cercana», «dura/blanda», «aburrida/divertida», «fea/bonita»).

En este mismo bloque, se pide al informante que indique qué aspecto de la pronunciación le ha gustado especialmente y qué aspecto le ha disgustado, a modo de pregunta abierta. De este modo se pretenden conocer los fenómenos lingüísticos de la variedad valorados positivamente o negativamente.

2) Valoración de la variedad a través de percepciones y valoraciones sobre la persona

En este bloque se pretende que los informantes valoren al hablante en función de la variedad que habla. En este caso se valoran rasgos psicológicos y sociales que se traducirán en la percepción de prestigio que tiene la variedad para el oyente.

Las preguntas cerradas de este bloque piden la opinión sobre el puesto de trabajo, el nivel de ingresos y el nivel de estudios del hablante. En la pregunta de escala de diferencial semántico se pretende que el informante valore (de nuevo, con 6 grados) características personales del hablante («inteligencia», «simpatía», «cercanía», «erudición», «educación»).

3) Valoración de la variedad a través de la valoración de la región o el país y de la cultura

En el último bloque de preguntas se pretende incidir en la percepción y creencias sobre la región o el país de la variedad y su cultura. Para empezar, el informante debe identificar el país o la variedad de procedencia de la voz escuchada¹⁸, así como su opinión. Las dos últimas preguntas son de diferencial semántico y, de nuevo, se tratan características de la dimensión cognitiva y de la dimensión afectiva de las CAL. El informante debe valorar:

- El país o zona de la que cree que es la voz («retrasado/avanzado», «aburrido/divertido», «extraño/familiar», «feo/bonito»).
- La cultura del país o zona de la que cree que es la voz («tradicional/innovadora», «pobre/rica», «distante/cercana», «poco interesante/muy interesante»).

El cuestionario que se ha presentado, diseñado para el proyecto PRECAVES-XXI, pretende ser una herramienta válida y con rigor científico para estudiar las CAL de diferentes colectivos relacionados con el mundo hispánico. Cestero y Paredes (2014:8) aseguran que

Para medir la consistencia interna del cuestionario elaborado y determinar su confiabilidad, hemos aplicado el coeficiente alfa de Cronbach para instrumentos de respuesta escalar. El valor máximo de este coeficiente es 1,

¹⁸ Preston (1999:130) sostiene que esta es una parte fundamental de cualquier estudio sobre creencias y actitudes lingüísticas, ya que el juicio no solo se proyecta sobre la variedad, sino sobre todo lo que aquella variedad supone y, por tanto, es imprescindible que el informante sepa identificar la procedencia de la voz que escucha.

el valor mínimo aceptable es 0,7 y los valores entre 0,7 y 0,9 indican una buena consistencia interna del instrumento. Los datos de esta prueba de confiabilidad han sido los siguientes:

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,789	,807	28

Tabla 1. Estadísticos de fiabilidad (Cestero y Paredes, 2014:8)

4.2. Recogida de material para la medición de creencias y actitudes lingüísticas

Con el fin de que la recogida de material fuese válida y pudiese dar respuesta a las preguntas de investigación antes planteadas, se debía realizar el trabajo previo de delimitar la muestra. En esta fase de la investigación se barajaron varias opciones, todas ellas relacionadas con el ámbito del ELE (docentes o discentes, con diferentes variables). Una vez fijadas las características que debían tener los informantes, así como el número de sujetos aproximado, se planteó la metodología utilizada para la realización del cuestionario.

4.2.1. Delimitación de la muestra

Para delimitar la muestra se tomaron en cuenta los objetivos trazados en el inicio de esta investigación. Se consideró necesario diseñar una muestra bien delimitada que pudiese proporcionar una primera aproximación al tema en cuestión y que, por cuestiones prácticas, pudiera abordarse en el transcurso de un cuatrimestre. Además, debido al número reducido de informantes que se estimaba encontrar, se consideró como punto importante en este estudio que la muestra fuese lo más homogénea posible, siempre con el fin de alcanzar, en la medida de lo posible, la representatividad de este estudio aproximativo. Finalmente se consiguió una muestra compuesta por 26 informantes con las características que a continuación se detallan.

Todos los informantes son profesores de español noveles. Por un lado, se han aceptado informantes con experiencia en la docencia de ELE nula o inferior a 2 años con formación específica en ELE (en curso o terminada), por otro, con experiencia en la docencia de ELE inferior a 2 años pero sin formación específica en ELE. Todos ellos tienen estudios universitarios de grado completados en el ámbito de las humanidades.

Las edades de los informantes oscilan entre los 21 y los 31 años, por lo que se considera que son profesores de ELE jóvenes. Se han aceptado informantes de ambos sexos, aunque el volumen de informantes de sexo femenino es mayor que de masculino (solo 6 de los 26 son hombres). Song y Wang (2017:206) afirman que este hecho no es extraño en el ámbito de las Humanidades, ya que, por ejemplo, en su estudio el 17 % son hombres y el 83 % restante, mujeres. De todos modos, aunque no se han dado las circunstancias idóneas para un muestreo equilibrado en cuanto al sexo, somos conscientes de que esta condición podría ser una variable en el análisis.

El país de origen de todos los informantes es España, en concreto, todos proceden de la ciudad de Barcelona o Área Metropolitana, o han vivido ahí largo tiempo. Además, el catalán es o bien su L1 o su L2. El 50 % de los informantes (13 casos) manifiestan que su L1 es el español, si bien tienen el catalán como su L2. El 27 % de los informantes (7 casos) aseguran que su L1 es el catalán y, del mismo modo, tienen el español como su L2. El 19,2 % (5 casos) son bilingües de español-catalán y, por tanto, sus L1 son ambas¹⁹.

La configuración de la muestra para el estudio de CAL en los profesores noveles de ELE que participaron en el estudio queda como se recoge en la siguiente tabla:

		n	%
Sexo	Hombres	6	23,1
	Mujeres	20	76,9
Edad	De 21 a 31 años	26	100
Nivel de estudios	Estudios universitarios	26	100
Colectivo	Profesores de ELE	26	100
L1	Español	13	50
	Catalán	7	27
	Bilingües español-catalán	5	19,2
	Otros	1	3,8

¹⁹ Los datos sobre la L1 son declarados por los informantes en la encuesta PRECAVES-XXI, en concreto, en la pregunta número 25 (véase Anexo C).

Comunidad de origen ²⁰	Cataluña	26	100
Residencia	Ciudad de Barcelona y Área Metropolitana	26	100
Total		26	100

Tabla 2. Muestra para el estudio de creencias y actitudes lingüísticas en los profesores de ELE noveles

El motivo principal del diseño de esta muestra era responder a las hipótesis iniciales y poder responder a las preguntas de investigación planteadas en un inicio. Es por ello por lo que creemos que unos informantes con un perfil sociolingüístico y formativo o profesional similar pueden dar respuesta a las cuestiones de esta investigación. Del mismo modo, uno de los objetivos de este estudio es detectar si existen creencias y actitudes negativas a las variedades del español por parte de los profesores noveles. En el caso de que existiesen, por su condición de noveles, creemos que podría ser más fácil buscar una solución. Es decir, como se ha señalado en el apartado 3.3.1, fomentando la competencia sociolingüística del profesor de ELE.

4.2.2. Metodología para la realización del cuestionario

La recogida de material se ha realizado a través de la entrevista directa a cada uno de los informantes por separado y de forma privada, es decir, sin que el investigador esté presente en el momento de responder el cuestionario, para así dar mayor intimidad al informante. Sin embargo, se realizaron varias pruebas piloto con el fin de anticiparnos a posibles problemas relacionados con la resolución del cuestionario y poder advertir a los informantes sobre cómo solucionarlos en el caso de que se diesen²¹.

²⁰ Se ha tenido en cuenta no solo que los informantes hubiesen nacido en Cataluña, sino también que hubiesen residido en esta comunidad autónoma gran parte de su vida y, por lo tanto, su nivel de catalán fuese muy elevado debido a la escolarización en dicho idioma.

²¹ Las pruebas piloto se realizaron a un grupo de alumnos de la asignatura de Normativa de la lengua española, de primer curso de Filología Hispánica. En futuras investigaciones se podrían comparar los resultados, ya que uno de los colectivos tiene formación universitaria terminada en el campo de las Humanidades (profesores de ELE) y el otro no (alumnos de primer curso de Filología Hispánica).

El procedimiento para la recogida de material ha sido el siguiente:

Fase 1. Informar a las personas seleccionadas que la encuesta se va a realizar en línea y de forma individual. Para ello, las personas seleccionadas facilitaron su correo electrónico para que se les enviase el código personal²² para acceder a la encuesta en línea, que se puede encontrar en la aplicación informática diseñada por PRECAVES-XXI (www.variedadesdelespanol.es).

Fase 2. Explicar a las personas seleccionadas sobre el procedimiento de la encuesta. Se hizo hincapié en que primeramente se debía rellenar un apartado de datos individuales, y que a continuación se escucharían las 16 grabaciones con sus correspondientes cuestionarios.

Fase 3. Audición y cumplimentación de cuestionarios. Todos los informantes realizaron el cuestionario de forma individual y con la inversión de tiempo que cada uno necesitó (aproximadamente 45 minutos o 1 hora). Una vez finalizado se pedía a los informantes que confirmasen a través de correo electrónico u otros medios que la cumplimentación del cuestionario había sido satisfactoria.

Fase 4. Se pidió a los informantes el *feedback* sobre la realización del cuestionario, para mejorar la metodología en futuras investigaciones. Las respuestas se dieron de forma libre y se sintetizan en el apartado 4.3 de este trabajo de investigación.

Con el fin de facilitar el trabajo a los informantes, el investigador proporcionó métodos de contacto para resolver aquellas dudas que pudiesen surgir en el momento de cumplimentar el cuestionario. Además, en el mensaje de correo electrónico²³ en el que se asignaba un código personal a cada informante, se informaba de los posibles problemas que pudiesen surgir, fruto de las pruebas piloto realizadas con anterioridad. A saber:

- Indicaciones sobre cómo acceder al cuestionario en línea.
- A partir de la segunda grabación se puede cumplimentar el cuestionario a la vez que se hace la audición, sin esperar a que finalice (Cestero y Paredes, 2014:9).
- Todas las grabaciones pertenecen a voces masculinas.

²² El código personal se genera a través de la página web www.variedadesdelespanol.es, y el investigador autorizado genera tantos códigos como informantes tiene previsto encuestar. Para ello, debe seleccionar, también, el grupo al que pertenecen (véase Anexo D).

²³ Véase Anexo E. Modelo de correo electrónico enviado a los posibles informantes.

- No todas las voces escuchadas pertenecen a diferentes variedades del español, pueden repetirse.
- Si la aplicación no responde, se debe refrescar la página y volver a introducir el código, ya que el cuestionario guarda automáticamente los resultados obtenidos en todo momento.

4.3. Problemas metodológicos

La base para llevar a cabo este trabajo de investigación consistía en conseguir un volumen suficiente de respuestas en la encuesta diseñada por el proyecto PRECAVES-XXI. Los dos ejes fundamentales para ello eran, por un lado, conseguir informantes que encajasen con el perfil sobre el que se centra este estudio y, por otro lado, conseguir que estos informantes respondiesen la encuesta.

Sin embargo, los principales problemas que han surgido a la hora de llevar a cabo la investigación han estado relacionados con estos dos ejes. A continuación, se explicarán detalladamente los puntos problemáticos que han dificultado la investigación.

4.3.1. Problemas en la recogida de datos

Uno de los primeros pasos para empezar a analizar CAL fue la búsqueda de informantes con un perfil determinado. Cuanto más acotado es el grupo que se quiere estudiar, menos informantes existen y, como consecuencia, es más difícil encontrarlos. En el caso de este estudio, debido a las restricciones en el perfil de los informantes (detalladas en el apartado 4.2.1) la tarea de búsqueda de informantes ha sido complicada.

No obstante, el mayor problema no fue encontrar informantes, sino que estos accediesen a responder la encuesta del proyecto PRECAVES-XXI. Se valoró la opción de citar a los informantes por grupos reducidos y realizar la encuesta al mismo tiempo, pero se desestimó la propuesta por incompatibilidad de horarios. Otra opción fue quedar de forma individual con cada uno de los informantes con el fin de que el investigador, por un lado, resolviese dudas sobre la resolución de la encuesta y, por el otro lado, asegurarse de que se realizaba la encuesta en su totalidad. Además, esta opción permitía recibir el *feedback* directo por parte del informante. En algunos casos funcionó, pero no fue posible realizar

esta práctica con todos los informantes. González Martínez (2009) asegura que la figura del investigador es muy positiva para la investigación de CAL con el uso de la técnica del *matched-guise* combinada con preguntas de respuesta abierta. Esto es debido a que el acercamiento del investigador y el informante, de forma presencial e individual, es proporcional a la espontaneidad con la que los informantes colaboran en este tipo de preguntas del cuestionario.

La opción más extendida para la realización del cuestionario finalmente fue de forma autónoma e individual. Para ello, los informantes interesados en participar facilitaron su correo electrónico y el investigador les envió un correo individual a cada uno de ellos con una breve explicación de cómo realizar el cuestionario, su usuario y contraseña personal necesaria para acceder al cuestionario en línea a través de la página web www.variedadesdelespanol.es.

Sin embargo, esta opción no asegura que el informante responda a la encuesta, y se ha podido corroborar en los resultados obtenidos: muchas de las encuestas están en blanco o bien incompletas, por lo que han sido descartadas. Esto ha supuesto que, sumado a la dificultad de encontrar informantes, el número de encuestas válidas para el estudio sea aún menor de lo esperado en un inicio.

4.3.2. Problemas con la encuesta

Una vez finalizada la recogida de datos, y mediante la colaboración de los informantes que finalmente accedieron a participar en el proyecto, se pudo recibir el *feedback* sobre la realización de la encuesta. Desde el punto de vista de la metodología, investigadores de CAL aseguran que es beneficioso contar con las impresiones de los informantes sometidos a la metodología empleada (Christiansen, 2012; Sima y Hernández, 2016, entre otros). Esto puede ayudar a mejorar las técnicas utilizadas, mantener lo que funciona y descartar lo que no. Las respuestas fueron variadas, y aunque algunos de los informantes no apuntaron ningún aspecto negativo, muchos destacaron varios.

En primer lugar, la crítica más extendida por parte de los informantes fue la longitud de la encuesta. Todos aseguraron que tardaron un mínimo de tres cuartos de hora y un máximo de una hora en realizarla. Esto se debe tanto al gran número de audios que se analizan como a todas las preguntas que deben responderse una vez escuchado. Tal como

se recogía en el apartado 3.2.3.2, es habitual en las actuales investigaciones combinar el discurso libre con la lectura de un texto para conformar las grabaciones, lo que conlleva que cada variedad conste de dos audios para cada tipo de voz (masculina y femenina), duplicando así el tiempo invertido en responder la encuesta. Además, es necesario destacar que las voces evaluadas en este estudio solamente pertenecen a hombres. Existe la opción, en el proyecto PRECAVES-XXI, de evaluar también voces de mujeres (procedentes de las mismas variedades que las de hombres), pero este hecho supondría duplicar el tiempo de realización del cuestionario.

Un aspecto negativo de ello puede ser que, llegadas las últimas escuchas, las respuestas que proporcionen los informantes sean automáticas con el único fin de llegar cuanto antes al final. Además, Valeš (2010) considera que el mayor inconveniente de este método es que las preguntas y valoraciones que se le piden al participante después de haber escuchado a una persona unos pocos minutos de una grabación suelen ser demasiado detalladas. Aunque Cestero y Paredes (2014) aseguran que se intenta evitar la respuesta automática mediante el diseño de la encuesta (existen preguntas directas e indirectas, preguntas abiertas y cerradas, y preguntas de diferencial semántico cuyos polos positivo y negativo varían), nosotros, con todo, creemos que sí es posible la respuesta automática. Mientras que en muchos casos la respuesta más sincera del juez o participante sería «no sé, no tengo ni idea», al aplicar este método, el participante se ve obligado a escoger una de las casillas ofrecidas solo para complacer al investigador, mostrando su cooperación (Valeš, 2010: 88).

La segunda crítica más extendida por parte de los informantes ha sido la monotonía de la encuesta, que está en estrecha relación con la cantidad de tiempo invertido en responderla. Por una parte, los informantes no creen que las preguntas realizadas motiven lo suficiente y, por el otro, creen que son repetitivas.

Todo ello ha provocado que muchas de las encuestas estén incompletas o se hayan dejado de responder a partir del tercer, cuarto o quinto audio. Esto nos hace reflexionar y nos permite hacer autocrítica. Quizá el diseño de las preguntas sí sea el adecuado para el estudio de las CAL, ya que permite valorar de forma clara y sin apenas margen de error las percepciones que tienen los informantes sobre una variedad. Sin embargo, el problema de diseño, quizá, radica en que la encuesta no está pensada como una actividad total y, por ello, los informantes consideran que responderla puede llegar a ser tedioso y aburrido.

Es decir, la valoración de los primeros audios se realiza de forma atenta y detallada, pero a medida que avanzan en la encuesta las respuestas son más vagas e incluso inexistentes, lo que incide de forma negativa en la calidad de las respuestas de la segunda mitad de los audios.

Si bien es verdad que es posible cumplimentar la encuesta en diferentes momentos, los informantes han mostrado su preferencia por responderla de una sola vez, aunque esta decisión llevase tanto tiempo. En algunos casos se ha podido comprobar que la opción de responder la encuesta en diferentes momentos se traduce a que se responde la primera parte, pero no la segunda, por lo que esta opción no es viable a la hora de asegurar la calidad de las últimas respuestas de la encuesta.

Otro aspecto para mejorar del diseño de la encuesta es que, a pesar de la gran variedad de colectivos a la que va dirigida, solamente consta de un único diseño. Creemos que los grupos de informantes que contempla el proyecto PRECAVES-XXI (véase el apartado 3.3.2.2), pese a estar todos relacionados con la lengua española, tienen características muy diferentes. Es por ello por lo que el proyecto debería contemplar diferentes modelos de encuesta según el grupo. Tal como apuntan Sima y Hernández (2016), este tipo de estudios deben constar de metodologías adaptadas a la comunidad de habla.

5. RESULTADOS

Una vez aplicada la metodología de la investigación se obtuvieron los resultados que a continuación se presentan en este apartado. Sin embargo, antes de ahondar en ello, es preciso explicitar qué herramientas se han empleado para la compilación y el tratamiento de los datos. Por un lado, la hoja de cálculo Excel, obtenida a través del mismo proyecto PRECAVES-XXI y, por el otro, el programa estadístico IBM SPSS, en su versión 20.

Los resultados que se muestran en este apartado son los necesarios para dar respuesta a las preguntas de investigación que se plantearon en un inicio. Es necesario destacar que la encuesta PRECAVES-XXI permite obtener una gran cantidad de resultados analíticos, pero dada la naturaleza de esta investigación no se ha considerado pertinente incluirlos.

5.1. Descripción de los resultados

5.1.1 Prestigio de las variedades

La primera pregunta de investigación que se planteaba en el inicio de esta investigación hacía referencia al estatus que se otorga a las variedades del español. En este epígrafe se dará respuesta a si el colectivo estudiado (profesores de ELE noveles con altos conocimientos de catalán) considera que existe una variedad mejor o más prestigiosa que otra.

Como se refleja en el gráfico 1, la mayoría de los informantes, un 50 % del total de la muestra, considera que sí existe un español mejor o más prestigioso. Por el contrario, un 34,6 % de los informantes no cree en la jerarquía entre variedades. Y el 15,4 % restante no ha mostrado su parecer sobre esta cuestión²⁴.

²⁴ Estos resultados no sorprenden, ya que en los estudios de Cestero y Paredes (2018) y Manjón-Cabeza (2018), eran muchos más los profesores de ELE noveles o los futuros profesores de español los que creían en una jerarquía entre variedades que los que defendían la igualdad de normas cultas.

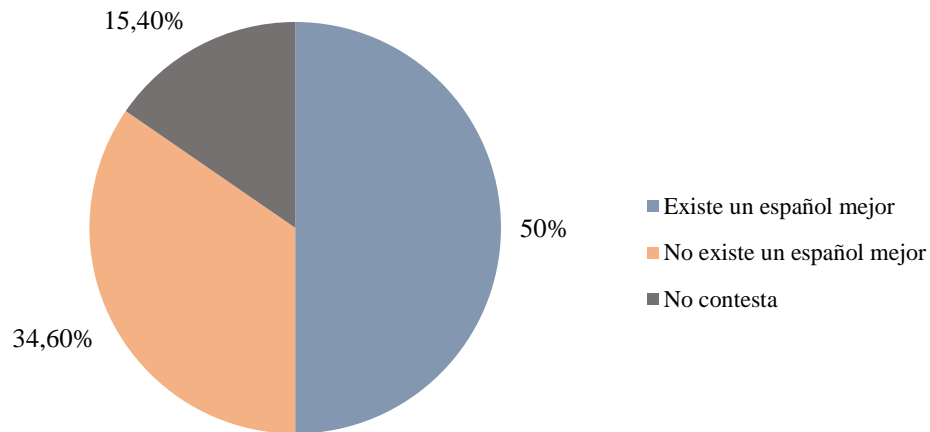


Gráfico 1. Creencias sobre la existencia de jerarquía o igualdad entre las variedades del español

En cuanto a los informantes que sí creen que existe un español mejor, la respuesta más extendida señala al español castellano (30,8 %), con respuestas de gran alcance geográfico como «Castilla» o «norte de España», respuestas de ciudades concretas procedentes de esa área («Valladolid», «Salamanca» y «Madrid»), o bien la comunidad autónoma de «Castilla y León». El 11,5 % de los informantes afirma que es en «España» (de forma general) donde reside el mejor español. En resumen, la mayoría de los informantes que creen en la existencia de un español mejor ponderan el hablado en España, sobre todo el norteño. Sin embargo, dos respuestas (7,6 %) difieren de esta generalización: un informante asegura que el mejor español procede de «Canarias», y otro señala a «Perú», aunque su baja frecuencia nos lleva a considerarlas como anecdóticas.

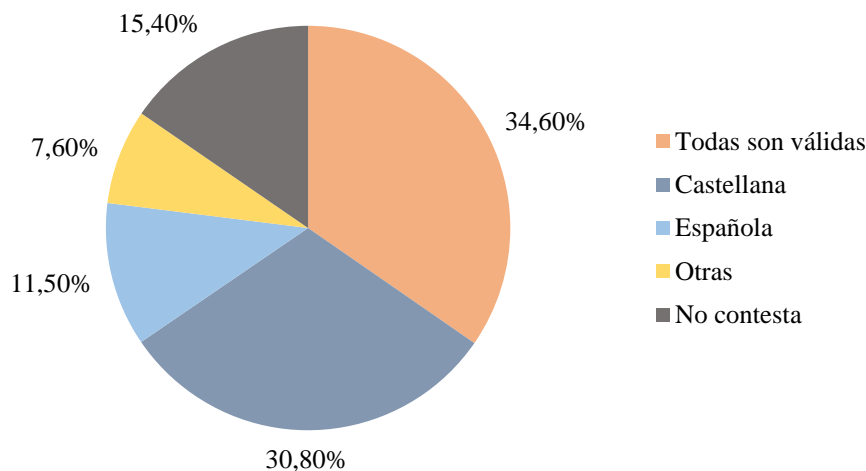


Gráfico 2. Creencias acerca de qué variedad es más prestigiosa

De estas respuestas se desprende que, de todas las variedades que examina el proyecto PRECAVES-XXI, la variedad que se pondera como la más prestigiosa, es, a la vez, la más próxima a los informantes, la castellana²⁵. No han sido frecuentes las respuestas que señalasen las áreas urbanas como lugares de prestigio de la lengua española: solamente en tres ocasiones se ha hecho referencia a ello (una de ellas a la ciudad de Valladolid, otra a la ciudad de Salamanca, y la otra a la capital de España, Madrid). Además, la tendencia de quienes creen que sí existe una variedad de prestigio ha sido, por lo tanto, la de indicar grandes áreas geográficas.

Sin embargo, aunque con menor frecuencia, existen opiniones que señalan a la igualdad entre las distintas variedades (como se ha indicado, el 34,6 %). Esta creencia aparece formulada con testimonios como los siguientes:

- «No considero que exista un español mejor».
- «En todas se habla bien».
- «En ninguna zona se habla mejor».
- «Ninguna variedad es mejor que otra».
- «Desde mi punto de vista una lengua no se puede hablar mejor o peor, sino distinto. Es decir, existen muchas variedades del español y cada una de ellas es rica y especial».

Este planteamiento no debería sorprender, pues todos los informantes poseen formación universitaria completa en el campo de las humanidades y, además, algunos de ellos han cursado o están cursando el máster en enseñanza de español como lengua extranjera. Sin embargo, como ya se ha visto, la tendencia de considerar la igualdad jerárquica de todas las variedades cultas del español no es la predominante en esta muestra.

5.1.2. Identificación de las variedades

Para responder a la siguiente pregunta de investigación (¿en qué medida los sujetos encuestados identifican el resto de variedades cultas del español?), en primer lugar se hizo

²⁵ Esta pregunta es libre y, por lo tanto, los informantes no deben elegir entre múltiples opciones, sino escribir su propia consideración (Anexo C, pregunta 17).

un recuento del número de casos que identificaban de forma exacta o aproximada²⁶ cada variedad que escuchaban los informantes.

Para analizar de forma global el índice de identificación de las variedades se trabajó con un volumen de 416 audios (cada informante valoró 16 audios). En la tabla 3 se muestra el porcentaje de identificación exacta, identificación errónea, identificación aproximada y abstención.

	n	%
Identificación exacta	221	53,1
Identificación errónea	159	38,2
Identificación aproximada	24	5,7
No contesta	12	3,0
Total	416	100

Tabla 3. Identificación de las variedades

Los profesores de ELE encuestados identifican de forma exacta la variedad que escuchan en poco más de la mitad de los casos (53,1 %) y, si se tienen en cuenta también las identificaciones aproximadas (5,7 %) el porcentaje de identificación se incrementa (58,8 %). Estos datos indican una buena capacidad para identificar y discriminar variedades del español y, por lo tanto, una buena competencia geolingüística del idioma²⁷. Por otro lado, sorprende el alto índice de identificación errónea (38,2 %), ya que la muestra está compuesta por sujetos con formación específica en lingüística y variedades.

²⁶ Según los parámetros del proyecto PRECAVES-XXI (véase Anexo C), se considera identificación exacta para cada variedad respuestas del siguiente tipo:

1. Castellana: Ciudades del centro-norte de España.
2. Andaluza: «Sur de España», ciudades de Andalucía.
3. Canaria: Canarias.
4. Mexicana-centroamericana: Sur de EEUU, México, Guatemala, Honduras, El Salvador, Costa Rica, Nicaragua, Panamá o cualquiera de las provincias o departamentos de estos países.
5. Caribeña: Cuba, República Dominicana, Puerto Rico, Venezuela, Guatemala, Honduras, El Salvador, Costa Rica, Nicaragua, Panamá o cualquiera de las provincias o departamentos de estos países.
6. Andina: Colombia, Perú, Bolivia, Ecuador o cualquiera de las provincias o departamentos de estos países.
7. Chile: Chile o cualquiera de las regiones de Chile.
8. Rioplatense: Argentina, Uruguay, Paraguay o cualquiera de las provincias o departamentos de estos países.

Se ha considerado identificación aproximada cuando el sujeto, aunque daba dos respuestas, ponderaba la correcta como su preferente.

²⁷ Cestero y Paredes (2018), Manjón-Cabeza (2018) y Santana (2018) consideran que un porcentaje de identificación superior al 50 % indica una buena competencia geolingüística del español.

A continuación, se presentan los datos generales acerca de la identificación de todas las variedades presentes en el proyecto PRECAVES-XXI. Se ha trabajado únicamente con el volumen de identificación exacta (un total de 221 casos), y no el conjunto de la valoración exacta más la valoración aproximada, ya que en este segundo caso no queda claro a qué zona se refieren los informantes y, por tanto, las valoraciones que puedan emitirse no son de interés para esta investigación.

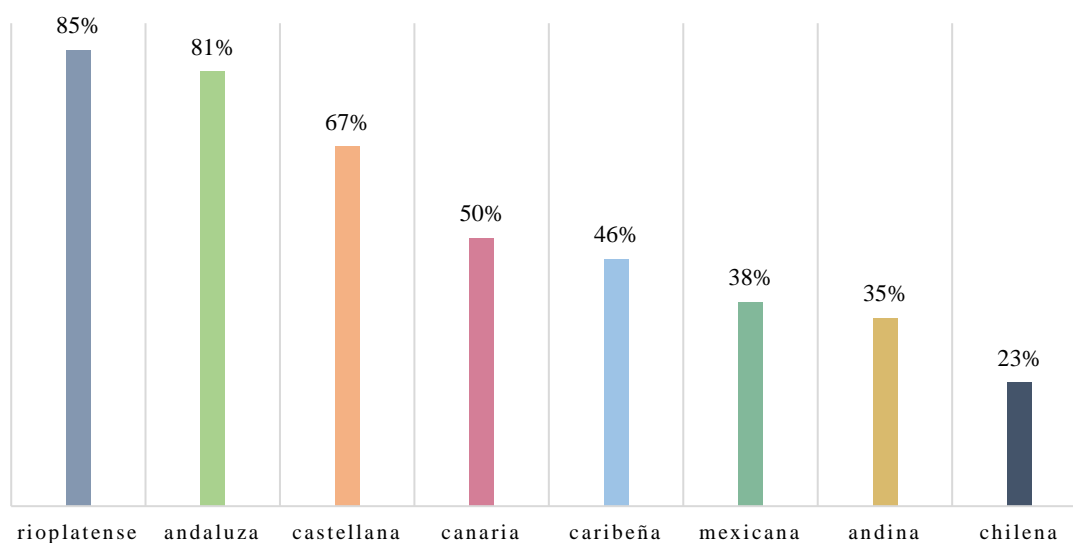


Gráfico 3. Porcentaje de identificación exacta de cada variedad

Como se puede observar en el gráfico anterior, las tres variedades más reconocibles por parte de los informantes son, en primer lugar, la rioplatense (85 % de los casos), la andaluza (81 %) y la castellana (67 %)²⁸. Estas tres variedades son las únicas que fueron reconocidas en más de la mitad de los casos, siendo la rioplatense y la andaluza las variedades con unos índices más elevados. En tercer lugar se encuentra la variedad castellana que, como se ha dicho anteriormente, solo fue identificada de forma exacta en el 67 % de los casos.

El resto de variedades ha tenido un índice de identificación exacta igual o inferior al 50 %, lo que lleva a pensar que los informantes no están tan familiarizados con las variedades que siguen: canaria (50 %), caribeña (46 %), mexicana-centroamericana (38 %), andina (35 %)

²⁸ Tanto en los estudios de Manjón-Cabeza (2018), como en el de Santana (2018), como en el de Cestero y Paredes (2018), los informantes presentan unos índices de identificación exacta más elevados, en primer lugar, para la variedad rioplatense, seguida de la andaluza, la castellana y, en cuarto lugar, la canaria.

y, por último, chilena (23 %). Estos resultados muestran que la variedad chilena es la que, con diferencia, resultó más extraña a los encuestados, ya que presenta el índice más bajo de identificación exacta.

Ahora bien, estos datos deben leerse de forma cauta. Si se atiende a la identificación aproximada, el caso de la variedad castellana es el más significativo, ya que el 33 % restante identificó dicha variedad como propia de España (sin especificar ninguna zona en concreto, por lo tanto se ha computado esta respuesta como identificación aproximada). Entonces, la suma de la identificación exacta y la identificación aproximada, para la variedad castellana, es del 100 % (véase apartado 5.1.3).

En el resto de los casos la variación no es tan significativa como en el caso de la variedad castellana, ya que todos los otros acentos han sido identificados de forma muy parecida si se les suma el porcentaje de identificación aproximada. En estos casos, los informantes respondían con dos países o regiones (pertenecientes a diferentes variedades) y, por este motivo, se computaron estas respuestas como identificaciones aproximadas. Sin embargo, se puede hacer una lectura de este tipo de respuestas en clave positiva, ya que los informantes demuestran que tienen una visión geolingüística del español al saber identificar, aunque sea de forma parcial o menos exacta, el origen de la voz que escuchan.

En suma, podría decirse que los profesores de ELE encuestados saben identificar las variedades del español en más de la mitad de los casos, pero sigue siendo bajo el porcentaje de acierto si se tiene en cuenta su tipo de formación y profesión. Además, las variedades que mejor saben identificar los profesores de ELE, con diferencia, son la rioplatense, la andaluza y la castellana; y la variedad que menos saben identificar es la chilena.

5.1.3. Percepción de la variedad castellana

Para el análisis de la percepción de la variedad castellana por parte del colectivo encuestado, se tuvo en cuenta, en primer lugar, el índice de acierto de la variedad. Es decir, si la variedad no se ha identificado correctamente, los informantes están emitiendo juicios sobre otra variedad y, por lo tanto, las respuestas no son relevantes para este tipo de investigación (Manjón-Cabeza, 2018:160).

No obstante, cabe destacar que todos los informantes han sabido identificar esta variedad en sus dos grabaciones correspondientes, la del discurso oral y la del discurso escrito. Las respuestas han sido variadas²⁹, y abundan las zonas pertenecientes al centro-norte de España (20 casos, 38,5 %) con respuestas como «Castilla», «Castilla y León», «España septentrional», «Norte o centro de España», «Nordeste de España», «español central», entre otras; y las referencias a la capital de España, Madrid (12 casos, el 23 %).

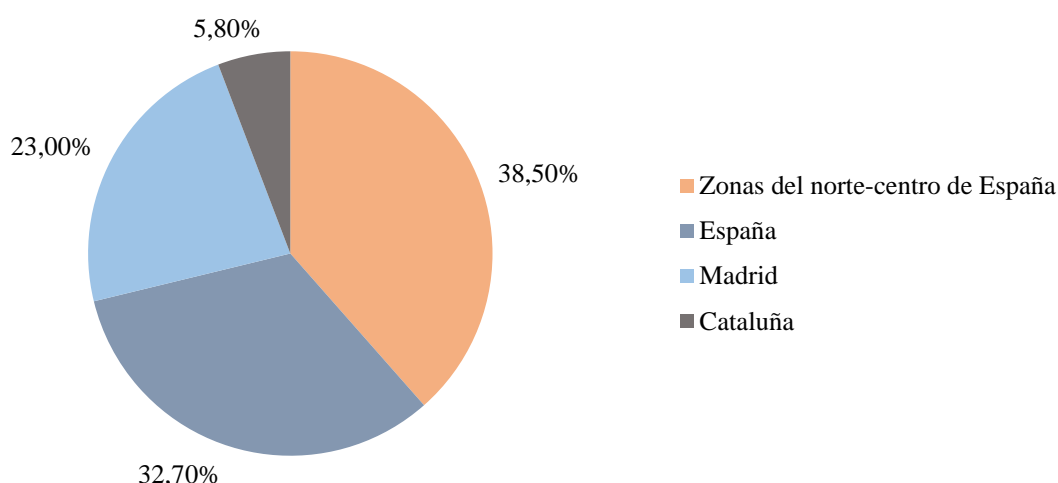


Gráfico 4. Respuestas de la identificación de la variedad castellana.

Asimismo, un gran número de las respuestas (17 casos, el 32,7 %) identifica esta variedad como propia de España. Cestero y Paredes señalan que este tipo de identificación podría darse por «la asociación directa entre la variedad centro-norte de la Península y la propia Península» (2018:58). En su estudio conciben esta respuesta como identificación aproximada, porque no queda claro a qué se refiere el informante: puede que este conciba esta variedad como la española por excelencia, o no. En este trabajo de fin de máster se seguirá el mismo parámetro.

También se han computado referencias al español hablado en Cataluña (3 casos, el 5,8 %), bien identificando la voz hablada como procedente de esta región, bien identificando su origen en la ciudad de Barcelona.

²⁹ Se considera identificación exacta, para la variedad castellana, respuestas que contengan ciudades del centro-norte de España (véase Anexo C).

Resulta interesante también analizar en qué medida los informantes se sintieron identificados con esta variedad. Si bien el español hablado en Cataluña no está contemplado en el proyecto PRECAVES-XXI, como se ha dicho anteriormente, la variedad castellana es la más próxima a los informantes.

		n ³⁰		%	
No identidad	Totalmente diferente	1	6	2,85	17,10
	Bastante diferente	4		11,40	
	Ligeramente diferente	1		2,85	
Identidad	Ligeramente igual	3	29	8,60	82,90
	Bastante igual	14		40,00	
	Totalmente idéntica	12		34,30	
Total		35		100	

Tabla 4. Identidad con las voces evaluadas (variedad castellana)

Los resultados muestran que la mayor parte de los informantes se sintió identificada con las grabaciones de la variedad castellana (82,9 %). De este grupo destacan, sobre todo, las respuestas que muestran un mayor grado de identidad con la voz escuchada: muchos de los informantes piensan que esta variedad es «totalmente idéntica» a la suya (34,3 %), y el grupo más destacado es el de profesores de ELE que valoraron esta variedad como «bastante igual» a la suya (40 %).

Por el contrario, escasean las respuestas que no indican identidad (17,10 %), donde «totalmente diferente» y «ligeramente diferente» son las que han tenido un menor número de respuestas, con un solo caso cada una. De estos resultados se desprende que los profesores de ELE encuestados perciben dicha variedad como la más semejante a la propia³¹.

³⁰ N = Número de grabaciones identificadas de forma exacta. Para la variedad castellana fueron 35.

³¹ Se echa de menos en la encuesta de PRECAVES-XXI una pregunta que haga referencia a la variedad propia de los informantes, tanto para saber si consideran que hablan una variedad de español concreta como para, en caso afirmativo, saber con qué variedad se identifican.

5.1.3.1. Valoración directa de la variedad castellana

En este apartado se pretende ahondar en la opinión de los informantes sobre la variedad castellana. Este análisis se centrará en los usos lingüísticos y se valorarán a partir de los dos bloques esenciales de las CAL: afectividad y cognitivismo (véase apartado 3.2.2).

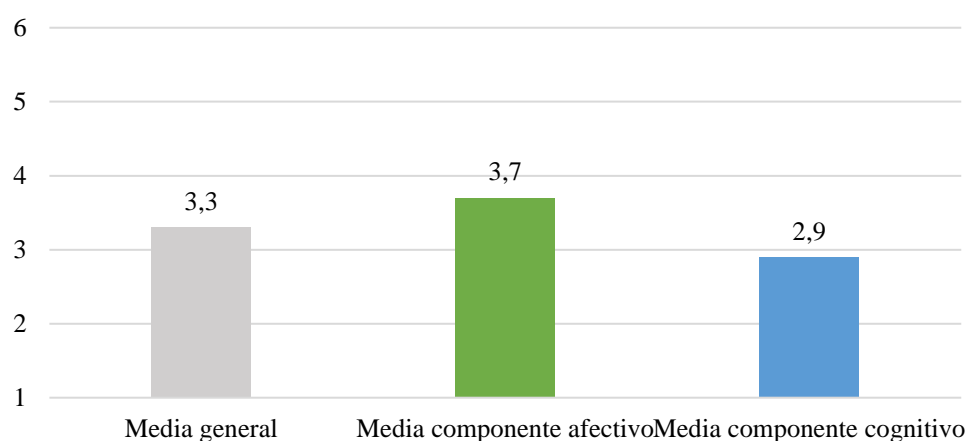


Gráfico 5. Medias de la valoración directa (variedad castellana)

En general, se percibe una valoración positiva de la variedad castellana por parte de los informantes, ya que la media general³² de las respuestas es superior a 3³³ (concretamente de 3,3). Sin embargo, mientras que la media específica del componente afectivo es elevada (3,7), la media específica del componente cognitivo es ligeramente inferior a 3 (2,9). De estos datos se extrae que, pese a que la variedad castellana se valora positivamente de forma general, los aspectos cognitivos presentan una media baja, lo que se traduce en una percepción negativa de la variedad castellana en este sentido.

³² La media general es el resultado del cálculo de la media de cada una de las medias específicas (la media del componente afectivo y la media del componente cognitivo). La media del componente afectivo corresponde a las preguntas 4.1, 4.4, 4.5, 4.6, 4.9 y 4.11; y la media del componente cognitivo corresponde a las preguntas 4.2, 4.3, 4.7, 4.8 y 4.10 (Anexo C).

³³ Se considera una valoración positiva cuando la media es superior a 3, ya que es el punto intermedio de la escala de seis grados empleada en el cuestionario. Se considera, por lo tanto, que la valoración es negativa cuando la media no supera los 3 puntos (Cestero y Paredes, 2018).

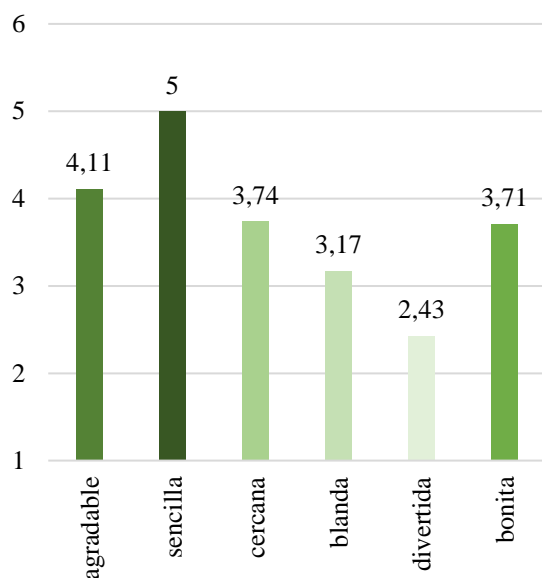


Gráfico 6. Componente afectivo
(variedad castellana)

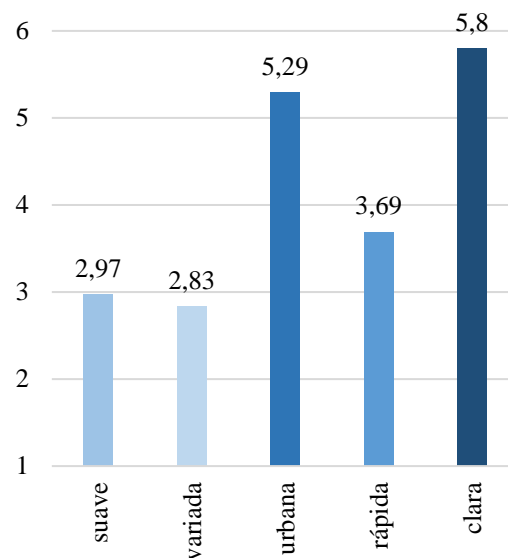


Gráfico 7. Componente cognitivo
(variedad castellana)

En el gráfico 6 se plasma el componente afectivo por parte de los profesores de ELE hacia la variedad castellana. Puesto que esta variedad, como se ha dicho anteriormente, es la variedad con la que se sienten más identificados, no es extraño que viertan sobre ella valoraciones emocionales positivas como su carácter «agradable» (4,11), su «belleza» (3,71), su «cercanía» (3,74) o su «sencillez» (5), característica mejor valorada del componente afectivo. Sin embargo, el valor emocional de la «diversión» (2,43) es el que ha sido percibido de peor forma: por todo ello, se puede concluir que el colectivo encuestado percibe la variedad castellana como «aburrida».

En cuanto al gráfico 7, que muestra el componente cognitivo por parte de los informantes hacia la variedad castellana, puede extraerse que las creencias hacia esta variedad son, también, positivas. Los informantes destacan, ante todo, su «rapidez» (3,69), su carácter «urbano» (5,29) y su «claridad» (5,8). Este último componente, la «claridad», es el que consigue un valor más elevado de entre todos los analizados. Por el contrario, cabe destacar que los informantes creen que la voz evaluada no es «suave» (2,97) ni «variada» (2,83), los dos valores más bajos del componente cognitivo, con una media inferior a 3 en ambos casos.

5.1.3.2. Valoración indirecta de la variedad castellana

En este apartado se dará cuenta de las valoraciones indirectas de la variedad castellana según dos vertientes: hacia la persona que habla en la grabación y hacia la cultura y país de dicha persona. En la encuesta se pedía al informante que emitiese su valoración sobre el estatus social y una serie de cualidades individuales a partir de la voz evaluada.

A) Valoración de la variedad castellana a través de la voz evaluada

Valoración socioeconómica

La valoración socioeconómica de la persona que habla en la variedad castellana se resume en la tabla 4. A partir de los datos obtenidos se puede extraer que la valoración de la voz evaluada en la variedad castellana es positiva. Más de la mitad de las respuestas (57,14 %) apuntan a que la voz evaluada pertenece a una persona que tiene un trabajo bien cualificado, y el resto (42,86 %) cree que su trabajo es altamente cualificado. Ningún informante cree que su trabajo sea poco cualificado.

		n	%
Trabajo	No contesta	0	0
	Poco cualificado	0	0
	Bien cualificado	20	57,14
	Altamente cualificado	15	42,86
Nivel de ingresos	No contesta	1	2,86
	Bajos	0	0
	Medios	20	57,14
	Altos	14	40
Nivel de estudios	No contesta	0	0
	Sin estudios	0	0
	Primarios	0	0
	Secundarios	5	14,3
	Universitarios	30	85,7
Total (n)		35	

Tabla 5. Valoración socioeconómica (variedad castellana)

En cuanto al nivel de ingresos, la gran mayoría de los informantes cree que la persona que habla tiene ingresos medios (57,14 %) o altos (40 %). Solo en una ocasión un informante se abstuvo de responder.

Por último, el grupo de informantes también tiende a pensar que la voz evaluada tiene un nivel de formación elevado, es decir, estudios universitarios (85,7 %). Son pocos los casos en que se piensa que el sujeto tiene solamente estudios secundarios (14,3 %), y en ningún caso piensan que dejó de estudiar antes de lo esperado.

De todos estos datos se extrae que el grupo de informantes tiende a pensar que la voz evaluada pertenece a una persona con un nivel socioeconómico alto, a saber, con un buen trabajo, un alto nivel de ingresos y estudios universitarios. Por tanto, la percepción socioeconómica del sujeto que habla en variedad castellana es muy positiva.

Valoración de las características personales

Por otro lado, las características psicológicas y de carácter del sujeto que habla en la variedad castellana también se valoran de forma muy positiva, con una media de 4,5 puntos en una escala de 6. Lo que más se destaca del locutor es su «inteligencia» (5,17) y que es una persona «culta» (4,91) y «educada» (4,89). Aunque también se valoran de forma positiva, las características de «cercanía» (3,8) y «simpatía» (3,57), estas se perciben peor (cabe destacar que entre la tercera característica mejor valorada, «educación», y la cuarta, «cercanía», existe más de un punto de diferencia).

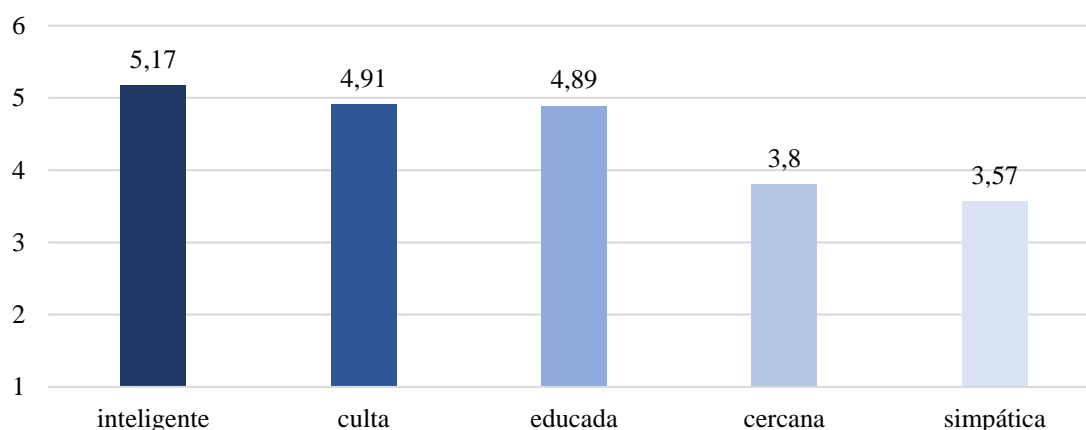


Gráfico 6. Valoración de las características personales (variedad castellana)

Cuando los informantes responden a la pregunta abierta para conocer su opinión sobre las personas de la región de la que procede la variedad, abundan las opiniones positivas. Los informantes aseguran que las personas de la región del centro-norte de España son «buenas», «agradables», «abiertas», «sociables», «cercanas», «amables», «educadas» o «cultas». No obstante, también emiten valoraciones no tan positivas, que corroboran lo que muestra el gráfico 8: los informantes también creen que las personas de esta región son «distantes», «independientes», «aburridas», «serias» y «cerradas».

B) Valoración de la variedad castellana a través de la cultura y el país de origen de la persona que habla

La valoración indirecta desde el punto de vista del país y la cultura de la persona que habla no muestra resultados diferentes de los anteriormente vistos, sino que corroboran la percepción positiva que tienen los informantes y que se ha ido apuntando hasta ahora.

Por un lado, la valoración de la zona o país de la persona que habla en la variedad castellana es, también, positiva (una media de 4,5 puntos en una escala de 6). Los informantes valoran el centro-norte de España como una región «familiar» (4,71) y «avanzada» (4,77). Del mismo modo, también creen que es una zona «bonita» (4,69) y, en menor medida, «divertida» (3,74).

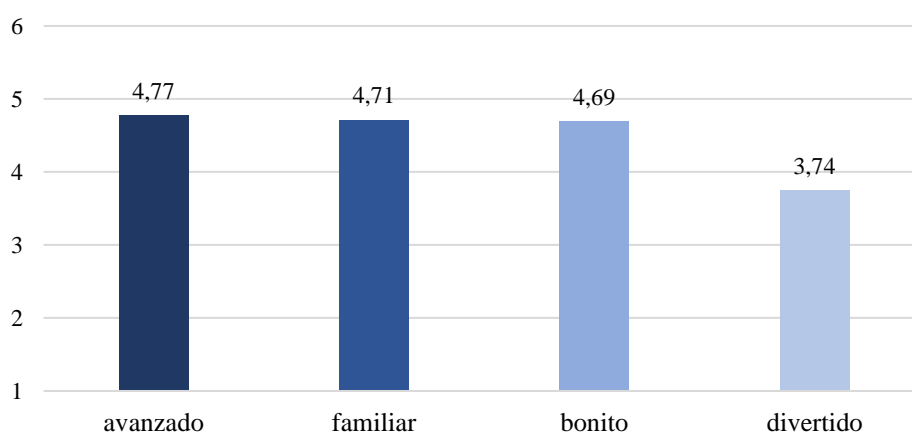


Gráfico 7. Valoración de la variedad castellana a través de la opinión de la zona

Por otro lado, la valoración de la cultura tampoco dista de los datos vistos hasta ahora, ya que también se valora de forma muy positiva, con una media de 4,6 puntos en una escala de 6. Los informantes emiten valoraciones muy positivas hacia los cuatro aspectos que se

investigan, ponderando de forma más elevada la característica de «rica» (4,89), seguida de «interesante» (4,66) y de «cercana» (4,51). La cualidad con una media más baja es la de «innovadora» (4,14) pero, aun así, sigue siendo una valoración positiva.

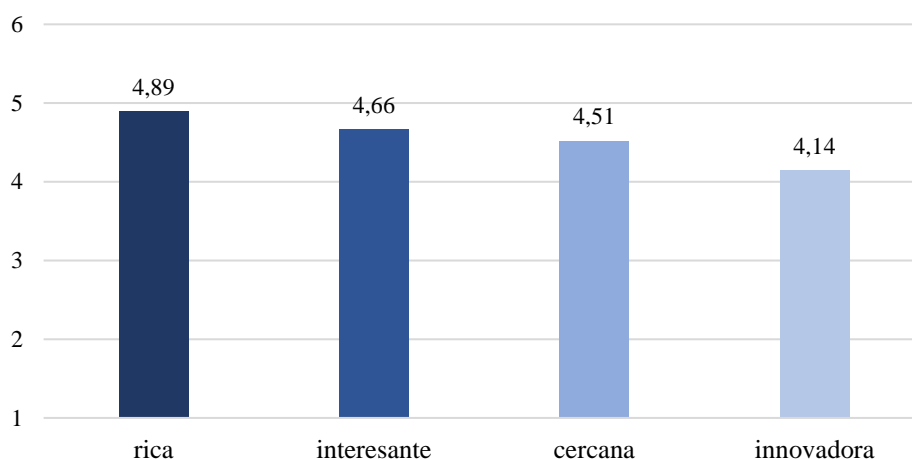


Gráfico 8. Valoración de la variedad castellana a través de la opinión de la cultura

En resumen, los datos expuestos sobre las creencias y actitudes muestran la consideración positiva que tienen los profesores de ELE encuestados hacia la variedad castellana. La combinación de la valoración directa y la valoración indirecta muestra resultados similares, lo que lleva a concluir que la valoración de la variedad castellana por parte de la muestra es positiva.

5.1.4. La variedad mejor y peor valorada

En este apartado, a diferencia del anterior, se van a presentar los resultados obtenidos a partir de las encuestas sobre las ocho variedades cultas del español. En primer lugar, se analizará el grado de identidad de los sujetos encuestados con cada variedad y, a continuación, la percepción que tiene el colectivo encuestado hacia ellas (valoración directa e indirecta). Los datos deben leerse siempre teniendo presente el índice de identificación exacta de cada variedad, ya que se ha trabajado únicamente con las grabaciones identificadas de forma correcta (gráfico 3).

5.1.4.1. Grado de identificación con las variedades

Como se venía diciendo, la variedad culta con la que los informantes se sienten más identificados es la variedad castellana, con un 4,74 en una escala de 6 puntos. Se creyó interesante comparar este resultado tan elevado con el grado de identificación respecto a las otras variedades (gráfico 11).

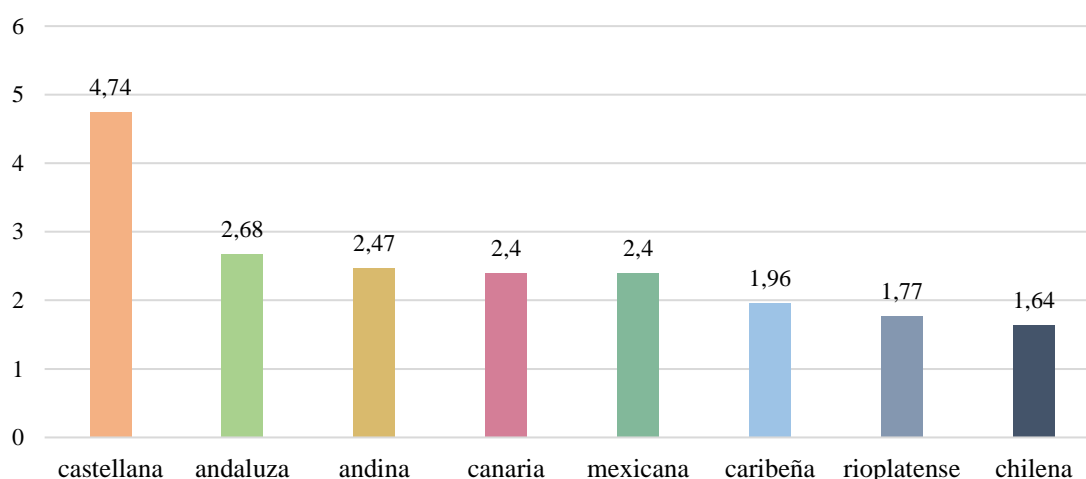


Gráfico 9. Grado de identificación con las variedades

Es decir, los resultados no solo muestran que la variedad castellana tiene el valor más elevado con respecto al resto de variedades, sino que todas ellas presentan un valor inferior a 3 en una escala de 6. Las variedades andaluza (2,68) y andina (2,47) están en segunda y tercera posición, seguidas de la canaria (2,4) y la mexicana (2,4). Al final de la tabla se sitúan las variedades caribeña (1,96), rioplatense (1,77) y chilena (1,64).

Queda demostrado, entonces, que la única variedad con la que los informantes se sienten identificados es la castellana, ya que el resto de las variedades reciben una puntuación inferior a 3, resultados totalmente lógicos teniendo en cuenta la procedencia de los informantes.

5.1.4.2. Valoración directa de las variedades

En el gráfico 12 se muestra la valoración global directa de las variedades cultas. Es necesario recordar que la valoración directa se centra en los usos lingüísticos de las variedades, y consta de dos partes: el componente afectivo y el componente cognitivo.

Para empezar, todas las variedades reciben una valoración positiva por parte de los informantes, con puntuaciones que superan los 3 puntos en una escala de 6. Sorprende que la media general directa de todas las variedades es muy similar entre sí, ya que la diferencia entre la mejor valorada y la peor valorada no supera el medio punto. Los acentos andaluz, caribeño y mexicano-centroamericano son los mejor valorados (3,7) y, por el contrario, el castellano es el peor valorado (3,3).

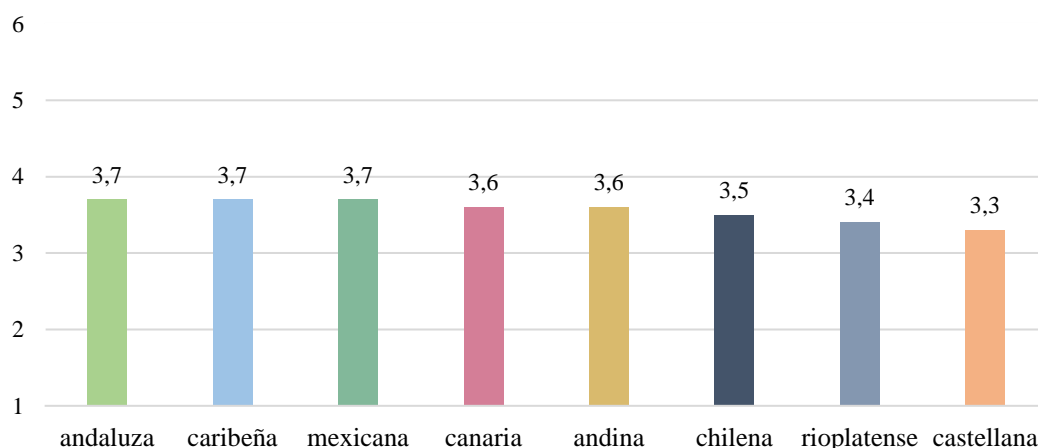


Gráfico 10. Media general de la valoración directa (todas las variedades)

Cabe mencionar que ni el grado en que se reconoce un acento ni el grado de identificación con este influyen en la valoración. Lo corrobora el hecho de que dos de las tres variedades más reconocibles por parte de los informantes de este estudio, la rioplatense y la castellana, son las que presentan una media general de valoración directa más baja. Del mismo modo, la variedad con la que los informantes se identifican más es, paradójicamente, la peor valorada. Además, las variedades con las medias generales más elevadas (andaluza, caribeña y mexicana-centroamericana) presentan índices de acierto muy desiguales, por lo que debería aumentarse la muestra con el fin de percibir mejor las tendencias, establecer alguna conclusión y corroborar o desestimar estos resultados.

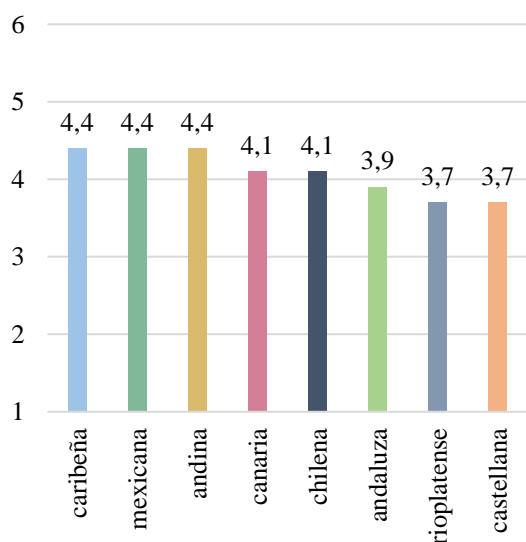


Gráfico 13. Media componente afectivo
(todas las variedades)

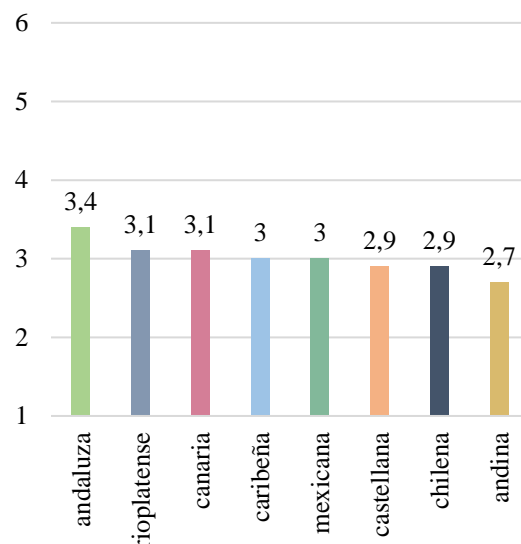


Gráfico 14. Media componente cognitivo
(todas las variedades)

Por otro lado, es interesante detenernos en la media general desglosada en el componente afectivo y cognitivo de cada variedad culta (gráficos 13 y 14). De entrada, se destaca que, de forma generalizada, el componente afectivo recibe valoraciones más elevadas por parte de los informantes que el componente cognitivo. En el caso del primero, todas las valoraciones son superiores a 3,5 puntos en una escala de 6 puntos, mientras que en el caso del componente cognitivo apenas se alcanza este valor. Además, cabe destacar que tres de las variedades valoradas desde un punto de vista cognitivo reciben una puntuación inferior a la mitad (castellana y chilena con 2,9; y andina con 2,7), y otras tres reciben una puntuación media de 3 puntos (rioplatense, caribeña y mexicana-centroamericana). Si se atiende al componente afectivo, las valoraciones son muy positivas, llegando a un máximo de 4,4 puntos (variedades caribeña, mexicana-centroamericana y andina) y a un mínimo de 3,7 (rioplatense y castellana).

Por lo tanto, el colectivo analizado valora más positivamente las ocho variedades cultas del español desde un punto de vista afectivo que desde un punto de vista cognitivo. Es decir, se valora más positivamente la vertiente agradable de las variedades que aquellos aspectos que requieren de reflexión y objetividad.

5.1.4.3. Valoración indirecta de las variedades

En este apartado se van a analizar las percepciones indirectas de los profesores de ELE encuestados hacia las variedades cultas del español según dos vertientes: hacia las características personales del hablante y hacia la cultura de la persona que habla. En este apartado no se han desglosado las características concretas evaluadas (tanto para la persona, como para el país y la cultura), sino que, debido a que se pretende comparar las ocho variedades, las medias generales ya aportan los datos necesarios para tal comparación.

A) Valoración de las variedades a través de la persona que habla

Valoración socioeconómica

Para valorar las grabaciones desde una perspectiva socioeconómica, los informantes debían responder a las preguntas 8, 9 y 10 del cuestionario de PRECAVES-XXI (véase Anexo C). En la pregunta 8 se pedía que valorasen el puesto de trabajo en una escala del 0 al 3, en la que el 3 era el valor más positivo («no contesta», «poco cualificado», «bien cualificado» o «altamente cualificado»). En la pregunta 9 debían valorar el nivel de ingresos del locutor, también mediante una escala del 0 al 3 («no contesta», «bajo», «medio» o «alto»). En la pregunta 10 se pedía que valorasen el nivel de estudios, esta vez en una escala del 0 al 4 («no contesta», «sin estudios», «primarios», «secundarios» o «universitarios»). Los resultados generales se muestran a continuación.

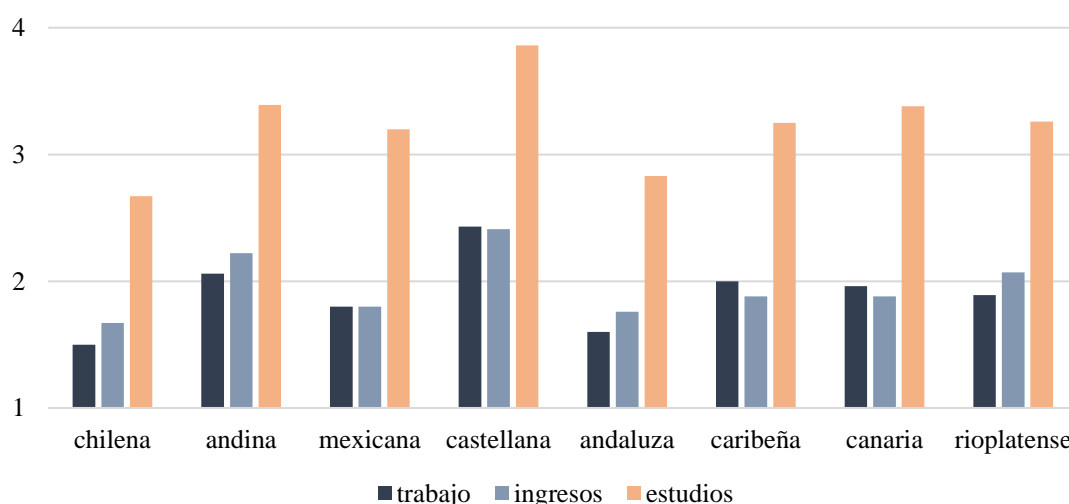


Gráfico 15. Valoración socioeconómica (todas las variedades).

De forma global, los resultados no muestran una valoración muy positiva de las variedades. Atendiendo al puesto de trabajo, como muestra el gráfico 15 en color azul oscuro, no se valora positivamente, ya que solo dos variedades llegan a una puntuación superior a 2 puntos sobre 3 (la andina y la castellana), mientras que el resto se queda por debajo de este valor. El nivel de ingresos (color gris en el gráfico) muestra unos resultados similares, solo tres de las variedades obtienen una valoración superior a 2 puntos (andina, castellana y rioplatense), y la tendencia es la de valorar este ítem como menos positivo en el resto de las variedades. En cuanto al nivel de estudios (barras de color naranja), los valores son más altos, ya que 6 de las 8 variedades reciben una puntuación por encima de los 3 puntos (andina, mexicana, castellana, caribeña, canaria y rioplatense), mientras que dos de las variedades reciben una puntuación inferior (chilena y andaluza). De este grupo sobresale la valoración que recibe la variedad castellana, que destaca notablemente con su alto valor en cuanto al nivel de estudios.

Valoración de las características personales

Desde el punto de vista de la psicología y el carácter, los informantes valoraron si la persona que hablaba les parecía «inteligente», «simpática», «cercana», «culta» y «educada» (o sus correspondientes antónimos). Los resultados que se muestran en el gráfico 16 hacen referencia a la media de la valoración de estas características para cada una de las variedades. De forma general, la opinión que merece la persona que habla es, en todos los casos, muy positiva.

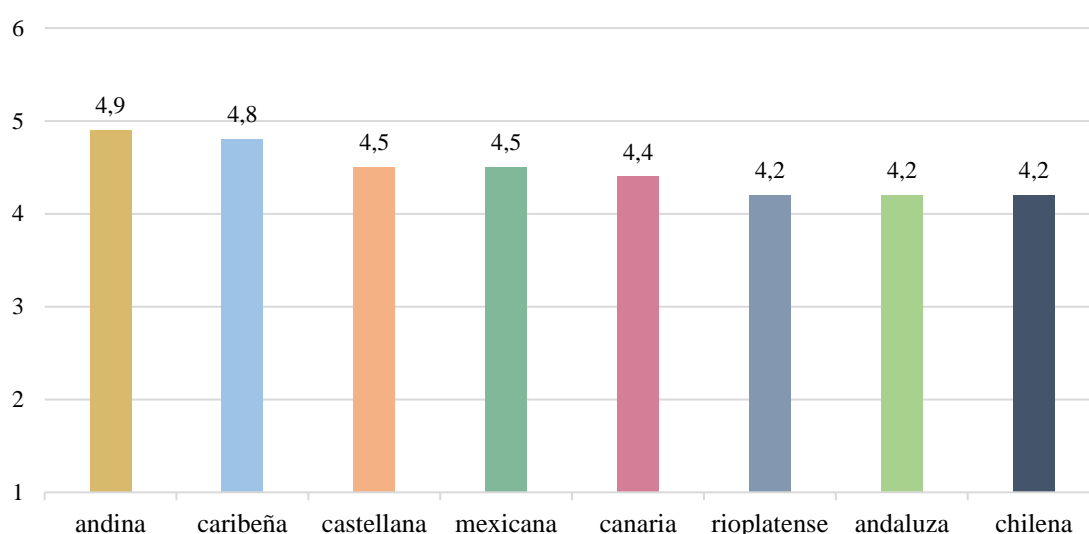


Gráfico 16. Valoración de todas las variedades cultas a través de la opinión de la persona

Por un lado, se destaca que todas las variedades reciben una valoración superior a 4 puntos en una escala de 6, por lo que la opinión de la persona que habla es muy positiva en todos los casos. Por otro lado, las variedades con una puntuación más alta son la andina (4,9) y la caribeña (4,8), mientras que las variedades con una peor valoración son la chilena (4,2), la rioplatense (4,2) y la andaluza (4,2), aunque no puede perderse de vista que la valoración general de estas variedades es elevada.

B) Valoración de las variedades a través de la cultura y el país de origen de la persona que habla

La valoración indirecta de las ocho variedades cultas desde el punto de vista del país y la cultura de la voz evaluada es muy positiva, hecho que corrobora la buena percepción que tienen los informantes sobre las distintas variedades del español. Los resultados muestran que la valoración de la zona o país (gráfico 17) tiende a ser más elevada que la de la cultura (gráfico 18).

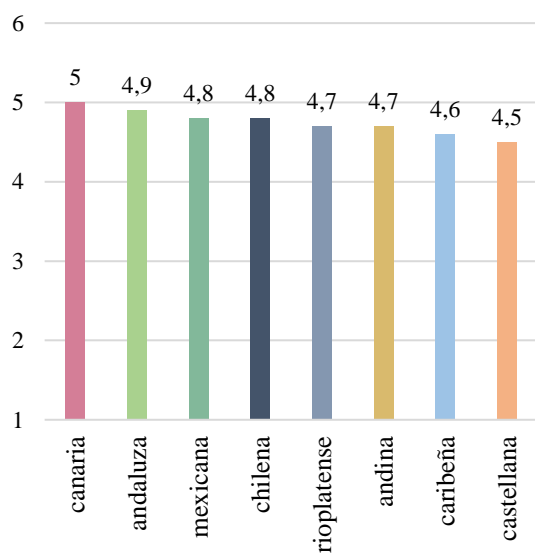


Gráfico 17. Valoración de todas las variedades cultas a través de la opinión de la zona

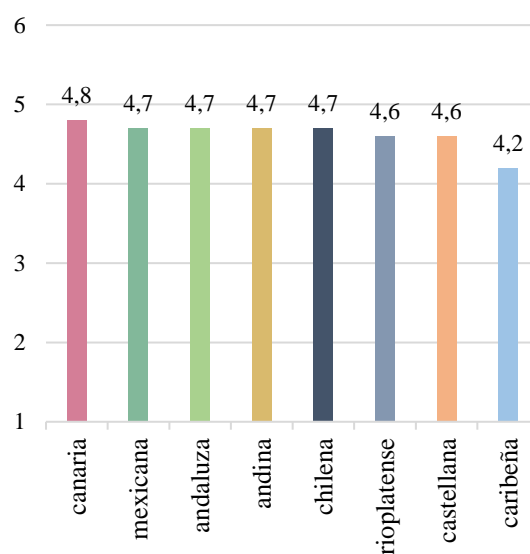


Gráfico 18. Valoración de todas las variedades cultas a través de la opinión de la cultura

Los profesores de ELE encuestados valoraron el país del locutor según si era «familiar», «avanzado», «bonito» y «divertido». Los resultados muestran una valoración muy positiva en todas las variedades, con unas medias superiores a 4,5 puntos en una escala

de 6 en todos los casos. Las variedades que quedan posicionadas mejor desde el punto de vista de la zona fueron la chilena (4,8), la mexicana (4,8), la andaluza (4,9) y la canaria (5). Por el contrario, las variedades con unas medias ligeramente inferiores fueron la rioplatense (4,7), la andina (4,7), la caribeña (4,6) y la castellana (4,5). Así, estos resultados muestran que no existe una variación considerable entre variedades, y que los informantes perciben todas las zonas con bastante igualdad.

Se obtuvieron resultados similares en el caso de la valoración indirecta centrada en la cultura. En este caso los informantes debían valorar si la cultura del locutor era «rica», «interesante», «cercana» e «innovadora». Todas las variedades presentan una media superior a 4 puntos, lo que, de nuevo, evidencia una muy buena valoración de las variedades, esta vez a través de la opinión hacia la cultura que creen que posee la voz escuchada. Las medias más altas las reciben la variedad canaria (4,8), seguida de la mexicana-centroamericana (4,7), la andaluza (4,7), la andina (4,7) y la chilena (4,7). Al final de la tabla se sitúan la variedad rioplatense (4,6), la castellana (4,6) y la caribeña (4,2).

5.1.4.4. La variedad mejor y peor valorada: consideraciones finales

La descripción de resultados que se ha planteado en este epígrafe ha proporcionado datos interesantes. En primer lugar, ha quedado demostrado que la variedad culta con la que los informantes se sienten más identificado es la variedad castellana (véase apartado 5.1.4.1). Este hecho podría adelantar que la variedad que mejor va a valorarse es la variedad con la que más se identifican los informantes, pero los resultados muestran todo lo contrario: la variedad castellana es la que recibe un índice más elevado de identificación con los informantes y, al mismo tiempo, es la variedad peor valorada. Es necesario destacar que la valoración general (tanto directa como indirecta) es positiva, ya que los datos no ofrecen valoraciones inferiores a 3 puntos en casi ningún caso.

Por lo que respecta a la valoración directa de las variedades (véase apartado 5.1.4.2), la variedad castellana es la que recibe una puntuación más baja de entre todas, mientras que las variedades andaluza, caribeña y mexicana-centroamericana son las variedades mejor valoradas. Además, estos datos se corroboran si se atiende a la valoración del componente afectivo y del componente cognitivo, donde la variedad castellana se sitúa en el último y el antepenúltimo lugar respectivamente.

Sin embargo, en la valoración indirecta de las variedades (véase apartado 5.1.4.3), los resultados ofrecen datos diferentes. En cuanto a la valoración socioeconómica, la variedad castellana es la que presenta unos datos más elevados, con diferencia, tanto desde el punto de vista del puesto de trabajo, como del nivel de ingresos o del nivel de estudios. Las variedades peor valoradas según estos ámbitos son la variedad chilena y la andaluza. La valoración de las características de la persona ofrece datos similares, ya que la variedad andaluza y la chilena, de nuevo, son las peor valoradas, mientras que la castellana, la andina y la caribeña ocupan los puestos más altos.

En cuanto a la valoración de la zona y la cultura, la variedad castellana vuelve a situarse al final de la tabla: es la peor valorada según la opinión de la zona, y la penúltima peor valorada según la opinión de la cultura. Los puestos más altos los ocupan en ambos ítems las variedades canaria, andaluza y mexicana-centroamericana.

Ítem	Variedades mejor valoradas	Variedades peor valoradas
Componente afectivo	Caribeña Mexicana-centroamericana Andina	Andaluza Rioplatense Castellana
Componente cognitivo	Andaluza Rioplatense Canaria	Castellana Chilena Andina
Puesto de trabajo	Castellana Andina Caribeña	Mexicana-centroamericana Andaluza Chilena
Nivel de ingresos	Castellana Andina Rioplatense	Mexicana-centroamericana Andaluza Chilena
Nivel de estudios	Castellana Andina Canaria	Mexicana-centroamericana Andaluza Chilena
Características personales	Andina Caribeña Castellana Mexicana-centroamericana	Rioplatense Andaluza Chilena
Opinión del país o zona	Canaria Andaluza Mexicana-centroamericana	Caribeña Castellana
Opinión de la cultura	Canaria Mexicana-centroamericana Andaluza Andina Chilena	Rioplatense Castellana Caribeña

Tabla 6. Cuadro-resumen de las variedades mejor y peor valoradas según el ítem

Por tanto, podría decirse que, de forma global, la valoración de todas las variedades cultas es positiva por parte de los profesores de ELE encuestados, pero existen tendencias a valorar más positivamente a unas variedades que a otras. Como se ha podido ver, la variedad castellana suele ocupar los lugares inferiores de las tablas (a excepción de la valoración socioeconómica), igual la variedad chilena en muchos de los casos. Por el contrario, las mejores valoraciones suelen estar más repartidas entre el resto de variedades.

5.2. Correlación de resultados: la variable L1 y la variedad castellana

En este apartado se analiza la correlación entre la L1 de los profesores de ELE encuestados (a saber, español, catalán o bilingües) y algunas variables independientes del cuestionario de PRECAVES-XXI, ya descritas en los apartados anteriores, pero únicamente relativos a la variedad castellana³⁴. Todo ello tiene como fin último dar respuesta a la segunda hipótesis de este trabajo de investigación: los profesores de ELE noveles cuya L1 es el español valoran más positivamente la variedad castellana que los profesores noveles de ELE bilingües de español-catalán o cuya L1 es el catalán.

Por lo que respecta a la muestra, los 26 participantes se distribuyen del siguiente modo atendiendo a la variable L1:

		n	%
L1	Español	13	50
	Catalán	7	27
	Bilingües español-catalán	5	19,2
	Otros	1	3,8
Total		26	100

Tabla 7. L1 de los informantes

Como puede observarse en la tabla 7, la muestra incluye cuatro colectivos diferentes de informantes, uno de los cuales se descarta para este análisis dada su poca representatividad. Así, los tres colectivos con mayor número de informantes son: L1 español, L1 catalán y bilingües español-catalán.

³⁴ En el apartado 5.1.3, se describen los resultados de la percepción de la variedad castellana de forma general, sin atender a factores sociales como la L1.

5.2.1. La L1 y la creencia de la existencia de un español mejor

En este apartado se plasman las correlaciones entre la L1 de los informantes y la creencia de la existencia de un español mejor o más prestigioso. Como se aprecia en la tabla 8, el valor de chi-cuadrado (χ^2) muestra que los resultados obtenidos son significativos ($\chi^2 = 0,017$)³⁵.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	28,886 ^a	15	,017
Razón de verosimilitudes	35,156	15	,002
Asociación lineal por lineal	2,172	1	,141
N de casos válidos	52		

Tabla 8. Prueba de chi-cuadrado para la correlación entre la L1 y la creencia de la existencia de un español mejor

Como se especificaba en el gráfico 2 (véase apartado 5.1.1), el 34,6 % de la muestra cree que no existe un español mejor o más prestigioso, sino que todas las variedades son igual de correctas. Por otro lado, el 30,8 % de los informantes identificaba la variedad castellana como la más prestigiosa, el 11,5 % lo hacía con el español hablado en España, y el 7,6 % afirmaba que el mejor español residía o bien en las Islas Canarias o en Perú. A continuación se desglosan estos resultados según la L1 de los informantes.

Ahora bien, ¿opinan igual los informantes si observamos los datos a la luz de su L1? En primer lugar, como puede verse en el gráfico 19, la mayoría de los informantes nativos de español (46,2 %) consideran que todas las variedades del español son válidas y, por lo tanto, ninguna es más prestigiosa que otra. Por otro lado, un porcentaje elevado de este grupo (38,5 %) cree que la variedad castellana es la más prestigiosa. Finalmente, el porcentaje restante se reparte entre los informantes que creen que la variedad más prestigiosa del español es la andina (7,7 %) y la canaria (7,7 %). De estos datos también se desprende que más de la mitad de los informantes cuya L1 es el español (53,8 %) cree en la existencia de un español mejor o más prestigioso.

³⁵ Si la prueba del chi-cuadrado (χ^2) proporciona un resultado inferior a 0.05 puntos, los resultados son significativos. Si, por el contrario, es superior a 0.05 puntos, los resultados no son significativos y, por lo tanto, solo se puede hablar de tendencias.

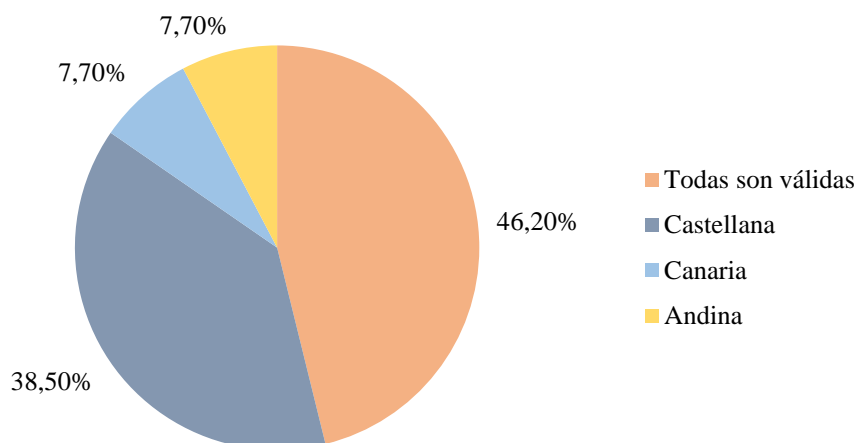


Gráfico 19. Creencia de los informantes con L1 español sobre qué español es mejor o más prestigioso

Por otro lado, los profesores de ELE cuya L1 es el catalán, como se muestra en el gráfico 20, no presentan una tendencia clara hacia qué español es mejor o más prestigioso. Con porcentajes iguales, este grupo consta de informantes que piensan que todas las variedades son igual de prestigiosas (28,6 %), que el español de España es el más prestigioso (28,6 %), o bien no responden a la pregunta (28,6 %). El 14,3 % restante cree que la variedad castellana es la más prestigiosa.

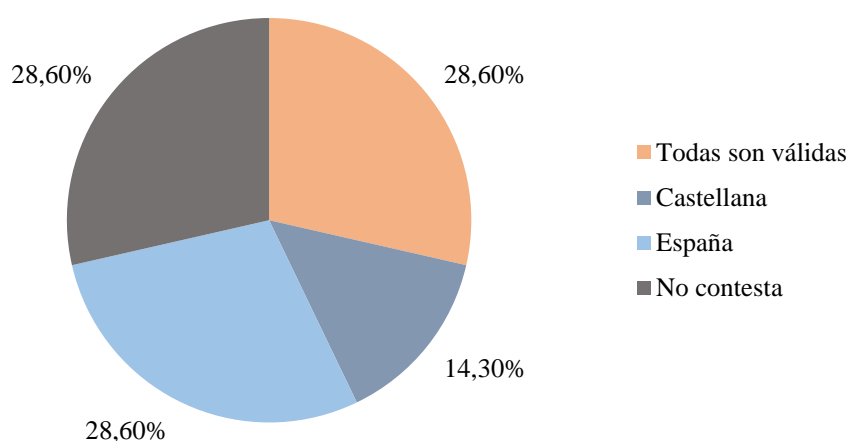


Gráfico 20. Creencia de los informantes con L1 catalán sobre qué español es mejor o más prestigioso

Finalmente, los datos referentes a los profesores de ELE bilingües de español y catalán se muestran en el gráfico 21. En primer lugar, se destaca el alto porcentaje de abstención a responder a la pregunta (40 %). En segundo lugar, también existe indecisión acerca de qué español es mejor o más prestigioso. Un 20 % de los informantes bilingües cree que la mejor variedad es la castellana, mientras que otro 20 % cree que es el español de España. De estos resultados, además, se desprende que un 40 % de los informantes bilingües cree en la existencia de un español mejor o más prestigioso, frente al 20 % de los informantes bilingües restante que opina que todas las variedades son igual de válidas.

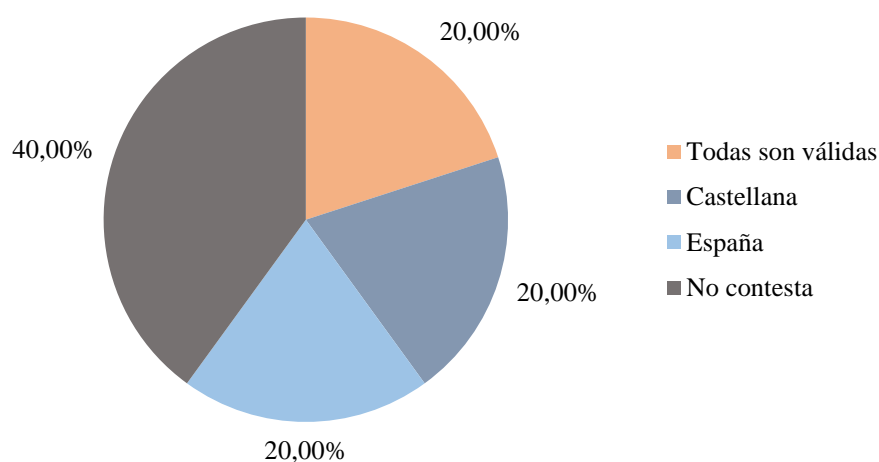


Gráfico 21. Creencia de los informantes bilingües de catalán y español sobre qué español es mejor o más prestigioso

En suma, los profesores de ELE cuya L1 es el español tienden más a creer en la igualdad jerárquica de variedades, seguidos de los informantes cuya L1 es el catalán y, por último, los bilingües. Sin embargo, son también los profesores de ELE cuya L1 es el español los que presentan un porcentaje más alto, con respecto a los otros dos grupos de informantes, en cuanto a la creencia de que existe un español mejor o más prestigioso (53,8 %). Este grupo es a su vez el que más valora la variedad castellana como la variedad más prestigiosa, mientras que los nativos de catalán son los que presentan un porcentaje más bajo en cuanto a la creencia de que la variedad castellana es la más prestigiosa. Por el contrario, este mismo grupo es el que más cree que el español de España es el mejor o más prestigioso (28,6 %). Por otro lado, los nativos de catalán son el segundo grupo con un porcentaje más alto en cuanto a la creencia de la existencia de un español mejor con un 43 %, y los bilingües son los que presentan un porcentaje más bajo con un 40 %.

5.2.2. La L1 y la media general (valoración directa)

En este apartado se van a analizar las tendencias entre la lengua inicial de los informantes y la media general referente a la valoración directa de la variedad castellana, que es el resultado de la media entre la valoración del componente cognitivo y el componente afectivo.

Como se puede leer en la tabla 9, la prueba del chi-cuadrado muestra que los resultados no son significativos ($\chi^2 = 0,212$) y, por lo tanto, en este análisis solamente es posible hablar de tendencias.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	71,691 ^a	63	,212
Razón de verosimilitudes	64,962	63	,408
Asociación lineal por lineal	,000	1	,986
N de casos válidos	52		

Tabla 9. Prueba de chi-cuadrado para la correlación entre la L1 y la media general

El gráfico 22 muestra la correlación de la L1 con la media general de la valoración directa de la variedad castellana. El eje vertical responde a los valores en una escala del 1 al 6, y en el eje horizontal se muestran los tres colectivos que se estudian: profesores de ELE con el español como L1, profesores de ELE con el catalán como L1 y profesores de ELE bilingües de español y catalán.

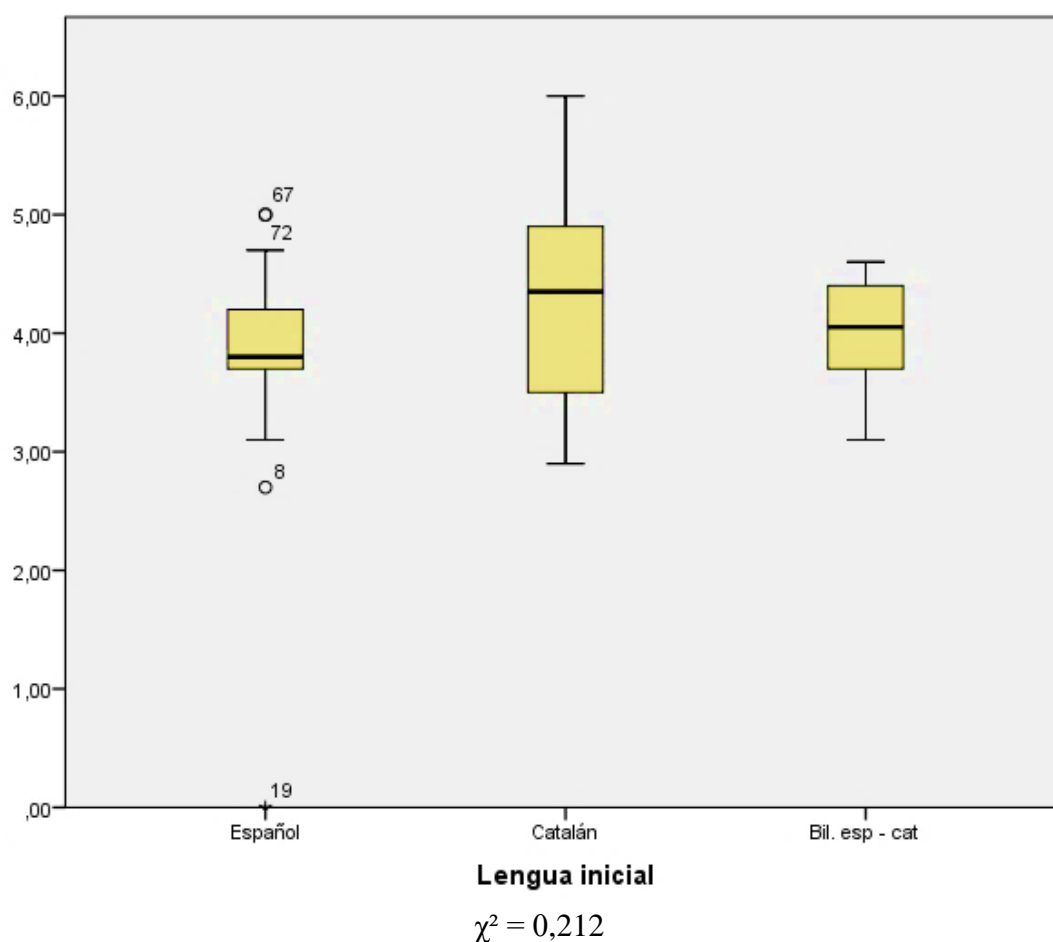


Gráfico 22. Correlación entre la L1 y la media general de la valoración directa (variedad castellana)

El gráfico de cajas permite plasmar de forma gráfica los datos relativos a la dispersión en las respuestas de los informantes. En este caso concreto, se observa (si bien no de forma significativa) que los hablantes de español y los bilingües presentan menos variabilidad en sus opiniones que los informantes cuya L1 es el catalán y, por tanto, las respuestas de los primeros son más homogéneas. Con todo, los tres grupos de profesores de ELE valoran positivamente la variedad castellana, ya que sus respuestas tienden a ser superiores a 3 puntos en una escala de 6.

En el caso de los profesores de ELE cuya L1 es el español, la distribución de las respuestas es positiva, pues se sitúan en mayor medida en la parte superior de la barra, respecto de la media. En el caso de los profesores de ELE bilingües, la distribución es simétrica, esto es, existe el mismo número de valoraciones que se sitúan por encima de la media que por debajo de la media. Para los informantes cuya L1 es el catalán, el gráfico muestra que la tendencia es que una mayor parte de las respuestas se sitúen por debajo de la media.

5.2.3. La L1 y la media de persona

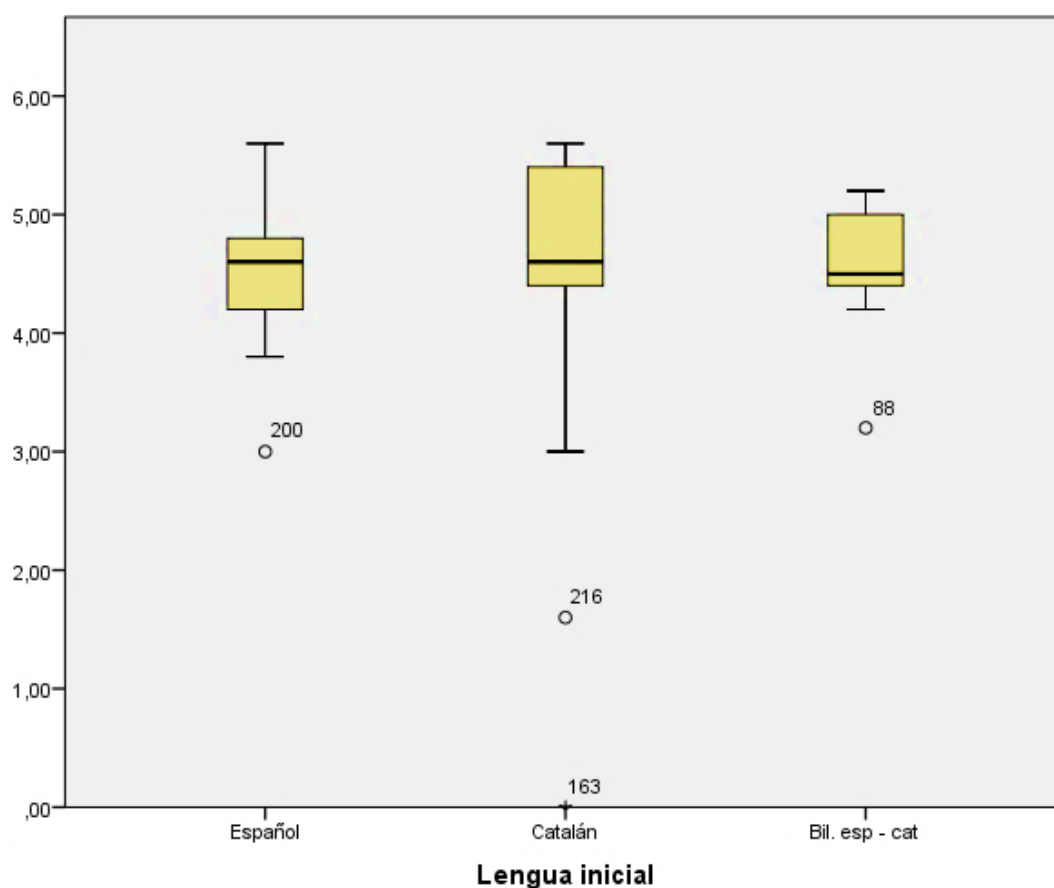
En este apartado se van a analizar las correlaciones entre la lengua inicial de los informantes y la media de la valoración de las características personales del locutor masculino de la variedad castellana. Estos resultados forman parte de la valoración indirecta de la variedad castellana.

Como se puede leer en la tabla 10, la prueba del chi-cuadrado muestra que los resultados son significativos ($\chi^2 = 0,001$).

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	80,884 ^a	45	,001
Razón de verosimilitudes	48,822	45	,322
Asociación lineal por lineal	3,241	1	,072
N de casos válidos	52		

Tabla 10. Prueba de chi-cuadrado para la correlación entre la L1 y la media de persona

El gráfico 23 muestra la correlación de la L1 con la media de la valoración de las características personales del locutor de la variedad castellana. El eje vertical responde a los valores en una escala del 1 al 6, y en el eje horizontal se muestran los tres colectivos que se estudian: profesores de ELE con el español como L1, profesores de ELE con el catalán como L1 y profesores de ELE bilingües de español y catalán.



$$\chi^2 = 0,001$$

Gráfico 23. Correlación entre la L1 y la media general de la persona (variedad castellana)

Como se puede ver en el gráfico anterior, los informantes cuya L1 es el español y los bilingües presentan más homogeneidad a la hora de valorar las características personales del locutor en la variedad castellana. Por el contrario, los informantes cuya L1 es el catalán, la variabilidad de respuestas es mayor³⁶.

En el caso de los profesores de ELE nativos de español, se valoran de forma positiva las características personales del hablante castellano, ya que todos los valores superan los 3 puntos en una escala de 6), y su distribución es asimétrica negativa, es decir, hay más individuos que emiten un juicio más negativo que positivo.

Para los informantes cuya L1 es el catalán, la valoración de las características de la persona es más positiva que para los nativos de español, aunque no presenten unos

³⁶ Habría que realizar otras pruebas con SPSS o analizar otros factores sociales (variables como el sexo, el origen, la tendencia a viajar, la edad, etc.) para explicar por qué se presentan *outlayers* o puntos extremos como 216 o 163.

resultados tan homogéneos. Su distribución es positiva, esto es, hay más informantes que emiten un juicio más positivo que negativo.

Por último, los bilingües presentan una variabilidad menor que los informantes cuya L1 es el catalán y, por tanto, sus respuestas son más homogéneas. Asimismo, la distribución es positiva: hay muchas más respuestas positivas que negativas. Puede concluirse que el grupo que se sitúa por encima de la media es el de los informantes de L1 catalán.

5.2.4. La L1 y la media de cultura

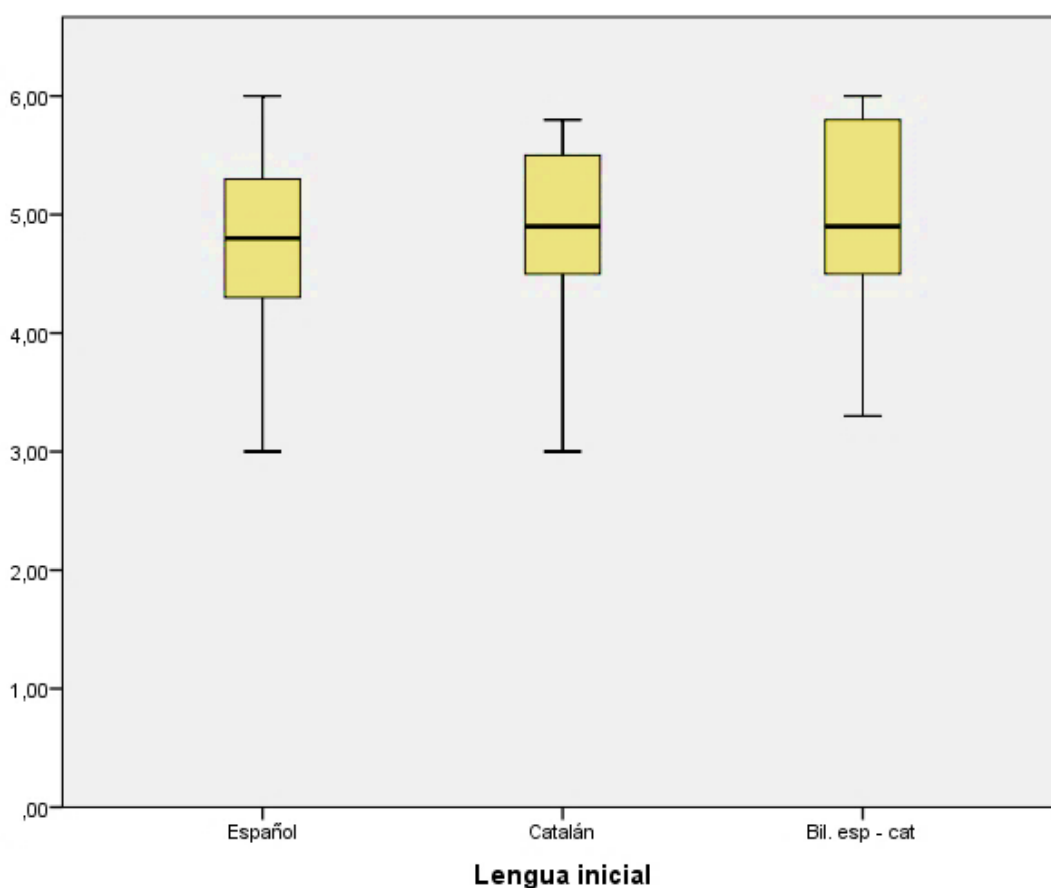
En este apartado se van a analizar las correlaciones entre la lengua inicial de los informantes y la media de la valoración de la cultura de la zona septentrional de España. Estos resultados forman parte de la valoración indirecta de la variedad castellana.

En la tabla 11 se ofrecen los valores de la prueba del chi-cuadrado donde se muestra que los resultados de esta correlación son significativos ($\chi^2 = 0,002$).

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	73,769 ^a	42	,002
Razón de verosimilitudes	40,572	42	,534
Asociación lineal por lineal	2,729	1	,099
N de casos válidos	52		

Tabla 11. Prueba de chi-cuadrado para la correlación entre la L1 y la media de cultura

El gráfico 24 muestra la correlación de la L1 con la media de la valoración de la cultura de la zona septentrional de España. El eje vertical responde a los valores en una escala del 1 al 6, y en el eje horizontal se muestran los tres colectivos que se estudian.



$$\chi^2 = 0,002$$

Gráfico 24. Correlación entre la L1 y la media de cultura (variedad castellana)

De nuevo, la correlación entre la L1 de los profesores de ELE encuestados y la media de cultura de la variedad castellana se sitúa en valores altos. Al desglosar los datos, se puede ver, en primer lugar, que existe bastante homogeneidad de respuestas en los tres grupos de informantes, con valores ligeramente más heterogéneos en el caso de los bilingües.

Para los informantes cuya L1 es el español, los resultados no difieren en gran medida de los que tienen el catalán como L1. Si bien ambos grupos valoran la cultura del centro-norte de España como bastante positiva (valores superiores a 4 puntos), los hablantes que declaran tener el catalán como L1 lo hacen de una forma ligeramente más positiva.

En el caso de los profesores de ELE bilingües, la valoración de la cultura del centro-norte de España es, si cabe, más positiva (valores superiores a 4 puntos), aunque sus respuestas son más heterogéneas que en los nativos de español o catalán. En este grupo abundan las respuestas positivas en detrimento de las más negativas.

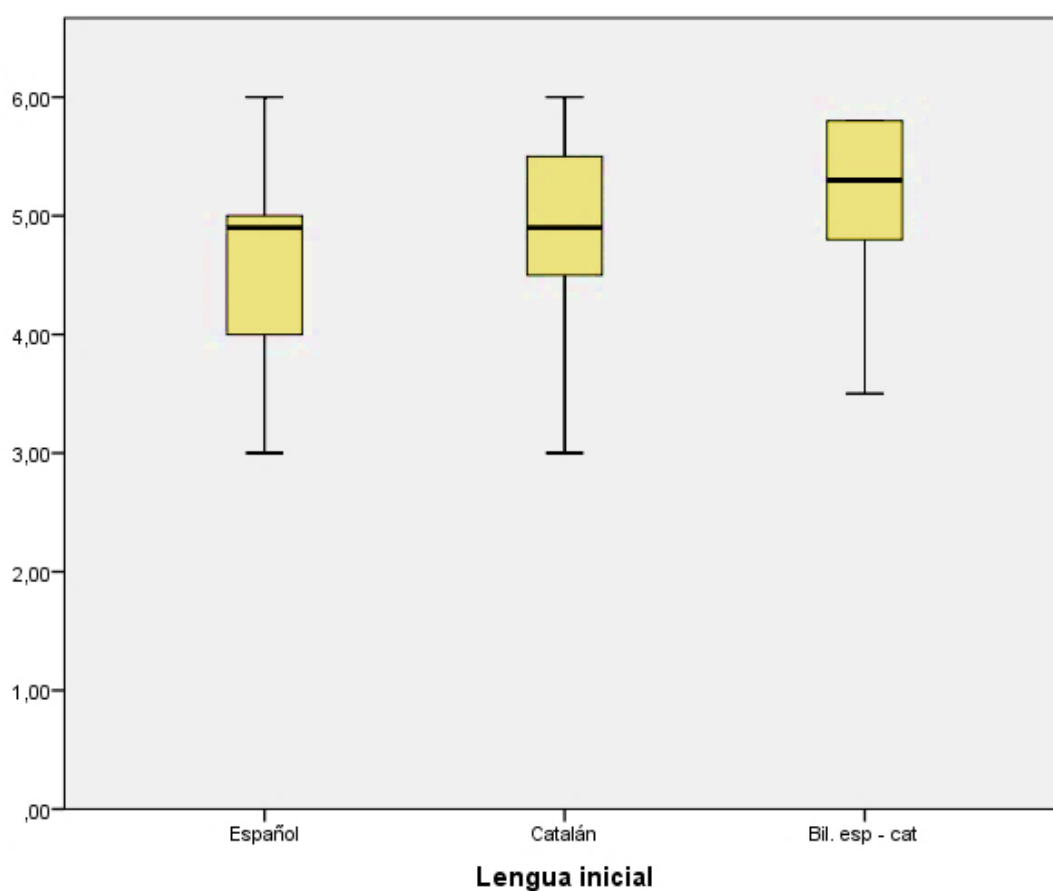
5.2.5. La L1 y la media de la zona

En este apartado se van a analizar las correlaciones entre la lengua inicial de los informantes y la media de la valoración de la zona septentrional de España. Estos resultados forman parte de la valoración indirecta de la variedad castellana.

La prueba del chi-cuadrado proporciona unos valores significativos ($\chi^2 = 0,000$), por lo que las hipótesis formuladas pueden confirmarse, más allá de las tendencias observadas.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	79,204 ^a	39	,000
Razón de verosimilitudes	45,326	39	,225
Asociación lineal por lineal	,842	1	,359
N de casos válidos	52		

Tabla 12. Prueba de chi-cuadrado para la correlación entre la L1 y la media de la zona



$$\chi^2 = 0,000$$

Gráfico 25. Correlación entre la L1 y la media de la zona (variedad castellana)

Como se muestra en el gráfico 25, los profesores de ELE encuestados, sin tener en cuenta su L1, presentan una variación bastante homogénea. Atendiendo a la variable de la lengua, por un lado, los informantes cuya L1 es el español, por lo general valoran de forma menos positiva la zona centro-norte de España de lo que lo hacen los informantes bilingües o con el catalán como L1. Asimismo, en este primer grupo de informantes son muy abundantes las respuestas más negativas que positivas (sin perder de vista que la valoración sigue siendo positiva).

Para los informantes cuya L1 es el catalán, los resultados muestran que este colectivo valora más positivamente la zona del locutor de habla castellana que el grupo de informantes cuya L1 es el español. Lo mismo sucede en el caso de los bilingües, quienes valoran aún más positivamente la zona septentrional de España y, además, sus respuestas son simétricas, es decir, no existe gran variación entre los valores más elevados y los menos elevados.

5.2.6. Correlación de resultados: consideraciones finales

Los resultados expuestos en este apartado demuestran, por un lado, que los profesores de ELE, independientemente de cuál sea su L1, valoran positivamente la variedad castellana. Este hecho se extrae tanto de la valoración directa de la variedad como de la valoración indirecta.

Ahora bien, gracias al análisis bivalente, donde se correlacionan dos variables, puede concluirse que los profesores de ELE cuya L1 es el catalán y los bilingües suelen presentar unos índices de valoración de la variedad castellana más elevados que los nativos de español, tanto en la valoración directa como en la indirecta.

Ítem	Valora mejor	Mayor dispersión
Media general ³⁷	L1 catalán	L1 catalán
Media de persona	L1 español	L1 catalán
Media de cultura	L1 bilingüe, L1 catalán	L1 bilingüe
Media de la zona	L1 bilingüe	L1 español, L1 catalán, L1 bilingüe

Tabla 13. Cuadro-resumen de la correlación de resultados

³⁷ Este ítem es el único que presenta un valor de chi-cuadrado superior a 0,05, por lo tanto, es el único ítem que no es significativo.

Además, aunque la diferencia sea mínima, se ha constatado la significación, de modo que no puede pasarse por alto el hecho de que los profesores de ELE cuya L1 es el catalán tienden a presentar más dispersión en sus respuestas, mientras que los profesores de ELE con el español como L1 es el grupo de informantes con unas respuestas más homogéneas. Por lo tanto, los profesores de ELE con L1 español presentan tendencias más similares que los profesores de ELE con L1 catalán o bilingües.

Finalmente, y debido a la poca homogeneidad en las respuestas de los informantes cuya L1 es el catalán y los bilingües, estos dos grupos también son los que presentan unos índices más bajos en la valoración de la variedad castellana, siempre teniendo en cuenta que su distribución es más dispersa y, por lo tanto, menos homogénea.

6. CONCLUSIONES

El objetivo principal de este trabajo de fin de máster radicaba en identificar las creencias y actitudes lingüísticas de los profesores de ELE noveles hacia las variedades cultas del español. Asimismo, partía de dos hipótesis iniciales y una serie de preguntas de investigación. Llegados a este punto y una vez presentados los resultados, se puede afirmar que todas las preguntas de investigación se han resuelto a lo largo del desarrollo de esta memoria, tanto por la metodología empleada y la descripción de los resultados, como por el marco teórico que contenía las bases teóricas de esta investigación. De esta forma, podemos afirmar que alcanzar dichos objetivos ha permitido corroborar o desmentir las hipótesis planteadas en un inicio.

La primera hipótesis (los profesores de ELE noveles valoran positivamente todas las variedades del español, pero más positivamente la variedad castellana), ha quedado demostrada de forma parcial a partir de los resultados. Por un lado, sí que queda demostrado que los profesores de ELE encuestados valoran positivamente todas las variedades del español, ya que para todas ellas, tanto en la valoración directa como en la indirecta, emiten juicios positivos. Por el contrario, la variedad castellana no es la variedad culta mejor valorada, sino que en la mayoría de los casos es la que ocupa unos lugares más bajos en comparación con las otras siete variedades.

Además, deben tenerse en cuenta otras consideraciones acerca de la competencia sociolingüística de los profesores de ELE. En primer lugar, como se ha podido comprobar, el índice de identificación de las variedades supera la mitad de los casos, pero aún así se considera que es bajo. Estos datos sorprenden debido a que a este perfil de informantes se les debería presuponer una mayor competencia en este ámbito por su formación. Esto lleva a concluir que los profesores de ELE noveles, aunque están formados en asignaturas de variedades del español y su perfil profesional requiere de esta aptitud, no son capaces de identificar solventemente las diferentes variedades del español. Como apuntaba Balsameda (2009), el conocimiento geolingüístico del español es un requisito indispensable para todos los profesionales del español, ya que, en el caso particular de los docentes, permite enfocar de una forma inteligente la enseñanza de la lengua en su contexto plurinormativo. Esto debería suponer un punto de reflexión, sobre todo retomando el debate que se abría en la introducción, ¿de qué sirven los manuales con una

perspectiva panhispánica si los docentes de ELE, por ejemplo, no son capaces de identificar la variedad chilena, o creen que la variedad castellana es más prestigiosa que la andaluza?

En segundo lugar, la gran mayoría de los profesores de ELE encuestados creen en la existencia de un español mejor o más prestigioso, a diferencia de una minoría que cree en la igualdad de todas las variedades. Este hecho lleva a concluir, una vez más, la carencia de la competencia sociolingüística de los profesores de ELE que, pese a su formación, creen que existe un español mejor que otro. En la mayoría de los casos se ha identificado ese español mejor con la variedad castellana. Así pues, tal como apuntaban Amorós-Negre y Prieto (2017) o Moreno Fernández (2000, 2007, 2014), entre otros, todas las variedades tienen el mismo estatus, pero seguimos constatando que incluso profesionales o futuros profesionales siguen considerando que hay una escala de prestigio.

Es decir, pese a que los profesores de ELE encuestados valoran positivamente todas las variedades del español, no son capaces, por un lado, de identificarlas de forma acorde a su profesión y formación y, por el otro, muchos aún creen en la jerarquía de variedades. Estos hechos dejan entrever que quizá la formación en variedades es insuficiente o poco efectiva en la educación universitaria. Estos datos son relevantes debido a posibles repercusiones en el comportamiento del docente en el aula.

De entre todas las variedades cultas, la castellana es la única con la que los informantes se sienten identificados de forma muy evidente. Además, esto propicia que sea una variedad que saben identificar correctamente en la gran mayoría de los casos. Sin embargo, estos dos hechos, como se ha podido comprobar, no aseguran que la valoración de la variedad en cuestión sea positiva, ya que la variedad castellana a menudo presenta unos índices mucho más bajos que el resto de variedades, como los que presentan la rioplatense o la andaluza, por ejemplo.

Como particularidad de este estudio por la zona de origen de los encuestados, es necesario destacar la necesidad de correlacionar los datos anteriores con los datos sociolingüísticos como la lengua inicial. La particularidad de los docentes originarios de una zona bilingüe planteó una hipótesis propia: los profesores de ELE noveles cuya lengua inicial es el español valoran más positivamente la variedad castellana que los profesores noveles de ELE bilingües de español-catalán o cuya L1 es el catalán. Como se ha podido comprobar, los resultados obtenidos no corroboran esta afirmación.

Ciertamente, se ha constatado que la valoración de la variedad castellana por parte de los tres colectivos de profesores de ELE según su L1 no difiere mucho, ya que los tres grupos la valoran positivamente. Sin embargo, los informantes de L1 catalán y los bilingües presentan unos índices más altos de valoración de la variedad castellana (aunque internamente también son los que presentan una mayor heterogeneidad en cuanto a sus resultados). Por otro lado, las respuestas de los informantes cuya L1 es el español son más homogéneas y, por lo tanto, su opinión está más unificada. Sin embargo, la media de las valoraciones de los profesores de ELE con L1 español son ligeramente más bajas que las medias de las valoraciones de los profesores de ELE con L1 catalán y los bilingües.

Tras los datos expuestos, puede concluirse que la metodología empleada en este trabajo de investigación, basada en el proyecto PRECAVES-XXI, ha sido la adecuada para cumplir con los objetivos iniciales. La gran cantidad de información que proporciona el cuestionario de PRECAVES-XXI permite medir de forma solvente las CAL de los sujetos encuestados, debido al rigor científico que sustenta el proyecto.

Con todo, hay que asumir que este estudio presenta unos resultados parciales, ya que corresponden, en primer lugar, a un perfil muy específico de informantes y, en segundo lugar, solamente proporciona aquellos datos relevantes para responder a las preguntas de investigación, sin obviar que una muestra mayor arrojaría mayor luz en aquellos resultados no significativos. Así pues, avistando futuras líneas de investigación, el proyecto PRECAVES-XXI, pese a las limitaciones metodológicas citadas en el apartado correspondiente, deviene una herramienta muy potente para recopilar información sobre creencias y actitudes lingüísticas de todos los colectivos hispanohablantes, empezando por los profesionales de la lengua como, en este caso, los profesores de español como lengua extranjera, o para abordar estudios comparativos entre este colectivo y estudiantes de primer curso de filología, por citar un ejemplo entre múltiples. Por otro lado, la vasta cantidad de datos que se recogen con el cuestionario PRECAVES-XXI no se ha incluido en este estudio por cuestiones de pertinencia y espacio. Estos interesantes datos que se quedan a la espera de ser analizados en futuras investigaciones, junto con una muestra más amplia y variada, ofrecen al debate en torno a las variedades del español y en concreto sobre el prestigio, las creencias y las actitudes lingüísticas, datos cuantitativos hasta ahora inexistentes.

7. BIBLIOGRAFÍA

- ACEVEDO, A. L. y QUESADA, M. A. (2014). «Actitudes lingüísticas en Guatemala. Creencias y actitudes lingüísticas respecto al español de los chapines capitalinos», en Chiquito, A. B. y Quesada, M. A. (eds.). *Actitudes lingüísticas de los hispanohablantes hacia el idioma español y sus variantes*, Bergen Language and Linguistic Studies (BeLLS), 5.
- AGHEYISI, R. y J. A. FISHMAN (1970). «Language Attitude Studies: A Brief Survey of Methodological Approaches», en *Anthropological Linguistics*, 12, 5, pp. 137-157.
- AGOFF, I., et. al (2013). «Por una soberanía idiomática» en *El País*, 17 de septiembre de 2013. Disponible en: <https://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-229172-2013-09-17.html> [12 de junio de 2018].
- ALVAR, M. (1961). «Hacia los conceptos de lengua, dialecto y hablas», en *Nueva Revista de Filología Hispánica*, 15, pp. 51-60.
- ALVAR, M. (2006). «Cuestiones de bilingüismo y diglosia en el español». *Biblioteca virtual Miguel de Cervantes*. Disponible en: http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/cuestiones-de-bilingismo-y-diglosia-en-el-espaol-0/html/00effb3a-82b2-11df-acc7-002185ce6064_11.html#I_0_ [4 de octubre de 2018].
- AMORÓS-NEGRE, C. y PRIETO DE LOS MOZOS, E. (2017). «El grado de pluricentrismo de la lengua española», en *Language Problems and Language Planning*, 41, 3, pp. 245-264.
- ANAYA, V. y LLOBERA, M. (2011). «La didáctica del español como lengua extranjera (ELE) en la educación secundaria en Francia: creencias y percepciones de responsables de elaborar los currículos oficiales», en *Revista de Educación*, 356, pp. 631-651.
- ANDIÓN, M^a A. y GIL, M. (2013). «Las variedades del español como parte de la competencia docente: Qué debemos saber y enseñar en ELE/L2», en *Actas del I Congreso Internacional de Didáctica de Español como Lengua Extranjera del Instituto Cervantes de Budapest*, pp. 47-59.

- AYORA, M^a del C. (2017). «La competencia sociolingüística y los componentes culturales dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje del español en un contexto de submersión lingüística», en *Pragmalingüística*, 25, pp. 31-49.
- BALSAMEDA, E. (2009). «La formación panhispánica del profesor de español», en *El profesor de español LE/L2. Actas del XIX Congreso Internacional del Español como Lengua Extranjera (ASALE)*, vol. 1, pp. 239-254.
- BLAS ARROYO, J. L. (1999). «Las actitudes hacia la variación intradialectal en la sociolingüística hispánica», en *Estud. filol.* 34, 47-72. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0071-17131999003400005&lng=es&nrm=iso [28 de agosto de 2018].
- CERDEIRA, P. y IANNI, J. V. (2009). «Etnocentrismo y variedades dialectales en el aula E/LE», en *El profesor de español LE/L2. Actas del XIX Congreso Internacional del Español como Lengua Extranjera (ASALE)*, vol. 1, pp. 363-371.
- CESTERO, A., MOLINA, I. y PAREDES, F. (2012). «La lengua hablada en Madrid. Corpus PRESEEA – Madrid (distrito de Salamanca)», I Hablantes de Instrucción Alta, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá.
- CESTERO, A. y PAREDES, F. (2014). «Creencias y actitudes hacia las variedades del español en el siglo XXI: avance de un proyecto de investigación», en *XVII Congreso internacional asociación de lingüística y filología de América Latina (ALFAL 2014)*.
- CESTERO, A. y PAREDES, F. (2018). «Creencias y actitudes de los jóvenes universitarios del centro-norte de España hacia las variedades cultas del español», en *Boletín de Filología*, Tomo LIII, núm. 2, pp. 45-86.
- CHIKUITO, A. B. y QUESADA, M. A. (2014). *Actitudes lingüísticas de los hispanohablantes hacia el idioma español y sus variantes*. Bergen Language and Linguistic Studies, (BeLLS).
- CHIKUITO, A. B. y SALDÍVAR, M^a C. (2014). «Actitudes lingüísticas en Paraguay. Identidad lingüística de los hablantes de lengua materna castellana en Asunción», en Chiquito, A. B. y Quesada, M. A. (eds.). *Actitudes lingüísticas de los*

- hispanohablantes hacia el idioma español y sus variantes*, Bergen Language and Linguistic Studies (BeLLS), 5.
- CHRISTIANSEN, A. (2012). *Creencias y actitudes lingüísticas acerca de las formas de tratamiento en Nicaragua* (Tesis doctoral, University of Bergen).
- CICRES, J. y LLACH, S. (2014). «Análisis de las creencias hacia el registro formal y la variedad estándar en la formación inicial de los maestros», en *Tonos digital: Revista electrónica de estudios filológicos*, núm. 26.
- COOPER, R. L. y FISHMAN, J. A. (1974). «A study of language attitudes», en *Bilingual Review/Revista Bilingüe*, 4 (1/2), pp. 7-34.
- CORROS, F. (2005). «Aspectos pragmáticos, sociolingüísticos e interferencias culturales en la enseñanza de ELE en Estados Unidos», en *ASALE. Actas XVI*.
- DEMONTÉ, V. (2003). «La lengua estándar, norma y normas en la difusión actual de la lengua española», en *Circunstancia: revista de ciencias sociales del Instituto Universitario de Investigación Ortega y Gasset*, 1, pp. 1696-1727.
- DOMÍNGUEZ, M. (2000). «Los problemas del español del Caribe (hispanico) (insular) y la identidad». Disponible en: <http://aplengua.org.pa/wp-content/uploads/2017/11/Los-problemas-del-espa%C3%B1ol-del-Caribe-hisp%C3%A1nico-insular-y-la-identidad-Marlen-Dom%C3%ADnguez-Hern%C3%A1ndez.pdf> [28 de agosto de 2018].
- FASOLD, R. (1996). *La sociolingüística de la sociedad: introducción a la sociolingüística*. Madrid: Visor Libros.
- FISHBEIN, M. (1965). «A consideration of beliefs, attitudes and their relation-ship», en R. Steiner y M. Fishbein (Eds.), *Current Studies in Social Psychology* (pp. 107-120). Nueva York: Holt, Reinhart and Winston.
- FISHMAN, J. (1971). *Sociolinguistics: a brief introduction*. Rowley: Newbury House.
- GIMENO-MENÉNDEZ, F. (2002-2004). «A propósito de lengua y dialecto: el estándar», en *Archivo de filología aragonesa*, 59-60, 2, pp. 1277-1290.
- GONZÁLEZ, J. (2009). *Actitudes lingüísticas en Els Ports (Castellón) y Matarranya (Teruel)* (Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia).

- GREUBLICH, S. (2015). «El pluricentrismo de la cultura lingüística hispánica: política lingüística, los estándares regionales y la cuestión de su codificación», en *Lexis* vol. XXXIX (1), pp. 57-99.
- HOTAŘOVÁ, L. (2011). «Matched-guise: la técnica de pares ocultos», en *Romantica Olomucensia*, 23.1, pp. 9-14.
- JIBORN, C. (2018). *Actitudes lingüísticas hacia las variedades dialectales del español. Un estudio sociolingüístico con profesores de español como lengua extranjera (ELE) en Suecia*.
- LAMBERT, W. (1964). *Social psychology*. Prentice-Hall: Englewood Cliffs, N.J.
- LEIRA, J. (2015). «La activación de identidades. La redefinición de endogrupos y exogrupos», en *Télos. Revista Iberoamericana de Estudios Utilitaristas*, XX/2, pp. 105-125.
- LOPE BLANCH, J. M. (2002). «La norma lingüística hispánica», en *Anuario de Letras: Lingüística y Filología*, 40, pp. 23-41.
- LÓPEZ MORALES, H. (2004). *Sociolingüística*, Madrid, Gredos.
- MALDONADO, M. (2012). «Español como lengua pluricéntrica. Algunas formas ejemplares del español peninsular y del español en América», en F. Lebsandt, W. Mihatsch y C. Polzin-Haumann (Eds.), *El español, ¿desde las variedades a la lengua pluricéntrica?* (pp. 95-122). Madrid, Iberoamericana.
- MANJÓN-CABEZA, A. (2018). «Creencias y actitudes de los jóvenes universitarios granadinos hacia las variedades cultas del español», en *Boletín de Filología*, Tomo LIII, núm. 2, pp. 145-177.
- MARCÚS, J. (2011). «Apuntes sobre el concepto de identidad», en *Intersticios. Revista sociológica de pensamiento crítico*, 5, 1, pp. 107-114.
- MARINER, S. (1981). «La distinción lengua/dialecto en sociolingüística», en *Revista española de lingüística*, 11, 2, pp. 331-340.
- MAŠA MUSULIN, M. B. (2017). «Percepción de las variedades del español por parte de los estudiantes de Lengua y Literaturas Hispánicas de la Universidad de Zagreb», en *Verba Hispanica*, XXIV, pp. 87-108.

- MORENO FERNÁNDEZ, F. (1996). «Metodología del ‘Proyecto para el estudio sociolingüístico del Español de España y de América’ (PRESEEA)», en *Llingüística*, 8, pp. 257-287.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2000). *Qué español enseñar*. Madrid, Arco/Libros.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2005). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona, Ariel.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2007). «Adquisición de segundas lenguas y sociolingüística», en *Revista de educación*, 343, pp. 55-70.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2014). *La lengua española en su geografía*. Madrid, Arco/Libros.
- NINYOLES, R. (1975). *Estructura social i política lingüística*. Alzira: Bromera.
- NINYOLES, R. (1995). *Concllicte lingüístic valencià*. València, Tres i Quatre.
- OESTERREICHER, W. (2002). «El español, lengua pluricéntrica: perspectivas y límites de una autoafirmación lingüística nacional en Hispanoamérica. El caso mexicano», en *Lexis*, 26, 2, pp. 275-304.
- PÁEZ, D. y CARBONERO, A. J. (1993). «Afectividad, cognición y conducta social», en *Psicothema*, 5, pp. 133-150.
- PILUS, Z. (2013). «Exploring ESL Learners’ Attitudes Towards English Accents», en *World Applied Sciences Journal 21 (Special Issue of Studies in Language Teaching and Learning)*, pp. 143-152.
- PRESEEA (2008). «Marcas y etiquetas mínimas obligatorias». Versión 1.0. 31/01/2008. Consultado el 12 de junio de 2018. Disponible en: <http://preseea.linguas.net> [28 de julio de 2018].
- PRESTON, D. R. (1999). «A language Attitude Analysis of Regional US Speech: Is Northern US English Not Friendly Enough?», en *Cuadernos de Filología Inglesa*, 8, pp. 129-146.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2004). *La nueva política lingüística panhispánica*. Madrid.

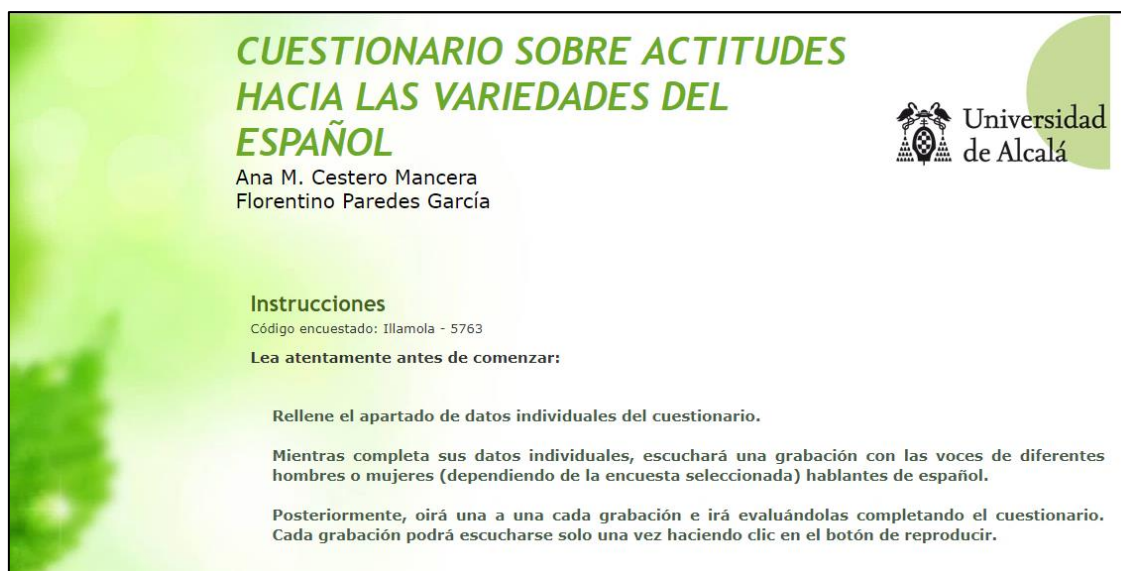
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, «Qué es», en *Diccionario Panhispánico de Dudas*. Disponible en: <http://www.rae.es/diccionario-panhispánico-de-dudas/que-es> [2 de septiembre de 2018].
- ROKEACH, M. (1968). *Beliefs, Attitudes and Values*. San Francisco: Jossey-Bass.
- SANCHO, M. (2010). «Actitudes lingüísticas de los inmigrantes ecuatorianos en Madrid», en *Lengua y migración*, 2:2, pp. 83-95.
- SANCHO, M. (2013a). «Identidad y prestigio en las actitudes lingüísticas de la población ecuatoriana en Madrid», en *Lengua y migración*, 5:1, pp. 33-56.
- SANCHO, M. (2013b). *Integración sociolingüística de los inmigrantes ecuatorianos en Madrid* (Tesis doctoral, Universidad de Alcalá de Henares).
- SANCHO, M. (2013c). «La integración sociolingüística de la inmigración hispana en España: lengua, percepción e identidad social», en *Lengua y migración*, 5:2, pp. 91-110.
- SANTANA, J. (2018). «Creencias y actitudes de los jóvenes universitarios sevillanos hacia las variedades cultas del español», en *Boletín de Filología*, Tomo LIII, núm. 2, pp. 155-144.
- SANZ, G. (2010). «Actitudes lingüísticas. Rumanos en Alcalá», en *Lengua y migración/ Language & Migration*, 2:2, pp. 97-111.
- SARNOFF, I. (1960). «Psychoanalytic Theory and Social Attitudes», en *The Public Opinion Quarterly*, 24, 2, pp. 251-279.
- SCHMETZ, V. (2013). *Brasil entre Hispanoamérica: los brasileños y las variedades diatópicas del español: Implicaciones para la enseñanza de ELE en Brasil*, Stockholms universitet, Humanistiska fakulteten, Institutionen för spanska, portugisiska och latinamerikastudier.
- SENZ, S. (2011). «Una, grande y (esencialmente) uniforme. La RAE en la conformación y expansión de la “lengua común”», en S. Senz y M. Alberte (eds.): *El dardo en la Academia*. Barcelona: Melusina, 2011, vol. 2, pp. 9-302.
- SILVA-CORVALÁN, C. (2001). *Sociolingüística y pragmática del español*, Washington (D.C.): Georgetown University Press.

- SIMA, E. G. y HERNÁNDEZ, E. (2016). «Una aplicación de matched-guise para el estudio de actitudes en lenguas en contacto de la península de Yucatán: maya, español e inglés en contextos urbanos», en *Estudios de Cultura Maya*, vol. 47.
- SOBRINO, R., L. MONTERO y A. MENÉNDEZ (2014). «Actitudes lingüísticas en Cuba. Cambios positivos hacia la variante nacional de lengua», en A. B. Chiquito y M. A. Quesada (Eds.), *Actitudes lingüísticas de los hispanohablantes hacia el idioma español y sus variantes* (Vol. 5, pp. 290-408): Bergen Language and Linguistics Studies (BeLLS). Disponible en: <https://bells.uib.no/bells/article/view/682>. [26 de agosto de 2018].
- SOBRINO, R. (2017). *Actitudes lingüísticas en el Caribe insular hispánico* (Tesis doctoral, University of Bergen).
- SONG, Y. y WANG, J. (2017). «Actitudes lingüísticas hacia las variedades del español. Estudio empírico a partir de estudiantes universitarios de ELE en Pekín», en *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 72, pp. 201-216.
- VALEŠ, M. (2010). *Observaciones sociolingüísticas del español*, Saarbrücken: Lambert Academic Publishing.
- ZIMMERMANN, K. (2009). «Lingüística e identidad nacional, algunas reflexiones», en *Estudios de Lingüística Aplicada*, 27, 50, pp. 209-223.

8. ANEXOS

ANEXO A. Cuestionario sobre actitudes hacia las variedades del español (PRECAVES-XXI)

En primer lugar, la aplicación web³⁸ para realizar la encuesta proporciona unas breves instrucciones sobre cómo cumplimentarla.



**CUESTIONARIO SOBRE ACTITUDES
HACIA LAS VARIEDADES DEL
ESPAÑOL**

Ana M. Cestero Mancera
Florentino Paredes García

Universidad de Alcalá

Instrucciones
Código encuestado: Illumola - 5763

Lea atentamente antes de comenzar:

Rellene el apartado de datos individuales del cuestionario.

Mientras completa sus datos individuales, escuchará una grabación con las voces de diferentes hombres o mujeres (dependiendo de la encuesta seleccionada) hablantes de español.

Posteriormente, oír a una a una cada grabación e irá evaluándolas completando el cuestionario. Cada grabación podrá escucharse solo una vez haciendo clic en el botón de reproducir.

En segundo lugar, aparece la primera parte de la encuesta: los datos personales. Una vez cumplimentados se puede proceder a la valoración de los audios.



Cuestionario

00:00 02:14

Fecha: 19/12/2018 19:02:00 Localidad:

Datos personales

País de nacimiento:

Comunidad Autónoma / Estado / Región:

Provincia:

Sexo: ☒ Hombre ☐ Mujer

Edad: 0 años.

Nivel de estudios:

Profesión:

Lengua materna:

Señale la frecuencia de sus viajes:

³⁸ Disponible a través de la página web: www.variedadesdelespanol.es

Nivel de estudios:

Profesión:

Lengua materna:

Señale la frecuencia de sus viajes:

	Con mucha frecuencia	A menudo	Algunas veces	Nunca
Por el país	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Por otros países hispanohablantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Por otros países no hispanohablantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

Enumere, si es el caso, los países hispanohablantes que haya visitado:

Indique el número de horas aproximadas diarias que utiliza usted:

La televisión horas

Internet horas

En su opinión, ¿en qué región o zona se habla mejor el español?

☐ ACEPTO voluntariamente formar parte de esta investigación. Mi compromiso se reduce únicamente a realizar un cuestionario anónimo.

(no podrá volver atrás)

Universidad de Alcalá

En tercer lugar, aparecen los audios y las preguntas que permiten valorarlos para extraer los datos necesarios para la medición de creencias y actitudes lingüísticas.

Grabación 1 de 16

00:00 02:00

1. Valore los siguientes aspectos sobre la pronunciación de la persona que acaba de escuchar. (Seleccione el número que más se aproxime a su opinión).

Agradable	<input type="radio"/>	6	<input type="radio"/>	5	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	1	Desagradable
Áspera	<input type="radio"/>	6	<input type="radio"/>	5	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	1	Suave
Monótona	<input type="radio"/>	6	<input type="radio"/>	5	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	1	Variada
Sencilla	<input type="radio"/>	6	<input type="radio"/>	5	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	1	Complicada
Cercana	<input type="radio"/>	6	<input type="radio"/>	5	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	1	Distante
Blanda	<input type="radio"/>	6	<input type="radio"/>	5	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	1	Dura
Rural	<input type="radio"/>	6	<input type="radio"/>	5	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	1	Urbana
Lenta	<input type="radio"/>	6	<input type="radio"/>	5	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	1	Rápida
Divertida	<input type="radio"/>	6	<input type="radio"/>	5	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	1	Aburrida
Confusa	<input type="radio"/>	6	<input type="radio"/>	5	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	1	Clara
Bonita	<input type="radio"/>	6	<input type="radio"/>	5	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	1	Fea

2. Señale un aspecto de la pronunciación que le haya gustado especialmente.

3. Señale un aspecto de la pronunciación que le haya disgustado especialmente.

4. Valore la proximidad entre su propia pronunciación y la de la persona que ha hablado.
 Idéntica ☐ 6 ☐ 5 ☐ 4 ☐ 3 ☐ 2 ☐ 1 Totalmente diferente

5. Considera que la persona que habla tiene un puesto de trabajo:
☐ poco cualificado ☐ bien cualificado ☐ altamente cualificado

6. Considera que la persona que habla tiene un nivel de ingresos:
☐ bajo ☐ medio ☐ alto

7. ¿Qué nivel de estudios cree que tiene la persona que habla?
☐ sin estudios ☐ primarios ☐ secundarios ☐ universitarios

8. En su opinión, la persona que habla es:

Inteligente	<input type="radio"/> 6	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 1	Poco inteligente
Simpática	<input type="radio"/> 6	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 1	Antipática
Cercana	<input type="radio"/> 6	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 1	Distante
Culta	<input type="radio"/> 6	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 1	Inculta
Educada	<input type="radio"/> 6	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 1	Maleducada

9. ¿De qué país o región cree que es la persona que habla?

10. ¿Conoce personas de ese país o región?
☐ Sí ☒ No

En caso afirmativo, ¿qué opinión tiene sobre ellas?

11. ¿Qué opinión le merece el país o la zona de la que cree que es la persona que habla?

Avanzado	<input type="radio"/> 6	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 1	Retrasado
Divertido	<input type="radio"/> 6	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 1	Aburrido
Familiar	<input type="radio"/> 6	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 1	Extraño
Bonito	<input type="radio"/> 6	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 1	Feo

12. ¿Qué opinión le merece la cultura de ese país o zona?

Innovadora	<input type="radio"/> 6	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 1	Tradicional
Rica	<input type="radio"/> 6	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 1	Pobre
Cercana	<input type="radio"/> 6	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 1	Distante
Interesante	<input type="radio"/> 6	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 1	Poco interesante

(no podrá volver atrás)

Finalmente, una vez cumplimentado el cuestionario de la primera grabación, se accede a la segunda, y así sucesivamente hasta haber valorado las 16.

ANEXO B. Texto utilizado para la grabación del discurso escrito

Texto proporcionado por la Dra. María Sancho Pascual, utilizado en su estudio sobre las actitudes de inmigrantes ecuatorianos en Madrid (Sancho, 2014):

La vivienda es algo más que una simple necesidad básica. De hecho, la casa que elegimos para vivir acaba siendo un reflejo de nuestra personalidad, de nuestra forma de entender la vida y de vivirla. La vivienda nos da cobijo, nos protege de las agresiones del entorno y facilita la comunicación dentro de la familia. Por todo ello, es normal que se proyecten tantas expectativas en torno a la vivienda, al «hogar, dulce hogar». Si realmente deseamos disfrutar de una salud plena y contribuir a la mejora ambiental, debemos empezar por nuestro hogar, para que nuestra vivienda sea realmente ese espacio vital que nos proteja y nos aporte el mínimo de comodidad y de calidad de vida que resulta básico e imprescindible.

ANEXO C. Codificación del cuestionario sobre actitudes hacia las variedades del español (PRECAVES-XXI)

Orden de las variedades evaluadas

1. Caribeña
2. Andaluza
3. Castellana
4. Caribeña
5. Rioplatense
6. Andina
7. Mexicana
8. Castellana
9. Chilena
10. Canaria
11. Andaluza
12. Rioplatense
13. Andina
14. Mexicana
15. Canaria
16. Chilena

DATOS SOBRE CADA GRABACIÓN EVALUADA

1. Variedad
 4. Castellana
 5. Andaluza
 6. Canaria
 7. Mexicana
 8. Caribeña
 9. Andina
 10. Chilena
 11. Rioplatense
2. Tipo de discurso
 4. Oral
 5. Escrito
3. Voz evaluada
 4. Masculina
 5. Femenina

ACTITUDES HACIA LA VARIEDAD

VALORACIÓN DIRECTA DE LA VARIEDAD

4. Valore los siguientes aspectos sobre la pronunciación de la persona que acaba de escuchar.
 - 4.1. Agradable-Desagradable (Afectivo)
 0. No contesta
 1. Extremadamente desagradable
 2. Bastante desagradable

- 3. Ligeramente desagradable
- 4. Ligeramente agradable
- 5. Bastante agradable
- 6. Extremadamente agradable
- 4.2. Áspera-Suave (OJO, positivo al revés) (Cognitivo)
 - 0. No contesta
 - 1. Extremadamente suave
 - 2. Bastante suave
 - 3. Ligeramente suave
 - 4. Ligeramente áspera
 - 5. Bastante áspera
 - 6. Extremadamente áspera
- 4.3. Monótona-Variada (OJO, positivo al revés) (Cognitivo)
 - 0. No contesta
 - 1. Extremadamente variada
 - 2. Bastante variada
 - 3. Ligeramente variada
 - 4. Ligeramente monótona
 - 5. Bastante monótona
 - 6. Extremadamente monótona
- 4.4. Sencilla-Complicada (Afectivo)
 - 0. No contesta
 - 1. Extremadamente complicada
 - 2. Bastante complicada
 - 3. Ligeramente complicada
 - 4. Ligeramente sencilla
 - 5. Bastante sencilla
 - 6. Extremadamente sencilla
- 4.5. Cercana-Distante (Afectivo)
 - 0. No contesta
 - 1. Extremadamente distante
 - 2. Bastante distante
 - 3. Ligeramente distante
 - 4. Ligeramente cercana
 - 5. Bastante cercana
 - 6. Extremadamente cercana
- 4.6. Blanda-Dura (Afectivo)
 - 0. No contesta
 - 1. Extremadamente dura
 - 2. Bastante dura
 - 3. Ligeramente dura
 - 4. Ligeramente blanda
 - 5. Bastante blanda
 - 6. Extremadamente blanda
- 4.7. Rural-Urbana (OJO, positivo al revés) (Cognitivo)
 - 0. No contesta
 - 1. Extremadamente urbana
 - 2. Bastante urbana
 - 3. Ligeramente urbana
 - 4. Ligeramente rural

- 5. Bastante rural
- 6. Extremadamente rural
- 4.8. Lenta-Rápida (OJO, positivo al revés) (Cognitivo)
 - 0. No contesta
 - 1. Extremadamente rápida
 - 2. Bastante rápida
 - 3. Ligeramente rápida
 - 4. Ligeramente lenta
 - 5. Bastante lenta
 - 6. Extremadamente lenta
- 4.9. Divertida-Aburrida (Afectivo)
 - 0. No contesta
 - 1. Extremadamente aburrida
 - 2. Bastante aburrida
 - 3. Ligeramente aburrida
 - 4. Ligeramente divertida
 - 5. Bastante divertida
 - 6. Extremadamente divertida
- 4.10. Confusa-Clara (OJO, positivo al revés) (Cognitivo)
 - 0. No contesta
 - 1. Extremadamente clara
 - 2. Bastante clara
 - 3. Ligeramente clara
 - 4. Ligeramente confusa
 - 5. Bastante confusa
 - 6. Extremadamente confusa
- 4.11. Bonita-Fea (Afectivo)
 - 0. No contesta
 - 1. Extremadamente fea
 - 2. Bastante fea
 - 3. Ligeramente fea
 - 4. Ligeramente bonita
 - 5. Bastante bonita
 - 6. Extremadamente bonita
- 5. Aspecto de la pronunciación valorados positivamente
 - 0. No contesta
 - 1. Rasgos fónicos: Además de los rasgos claramente fónicos, se codifican con 1 respuestas como: clara, confusa, tono, melodía, suave, parece que canta, áspera, lenta, velocidad, monótono, variado.
 - 2. Rasgos gramaticales
 - 3. Rasgos léxicos
 - 4. Rasgos pragmático-discursivos: Además de los rasgos claramente pragmático-discursivos, se codifican como 4 respuestas como: enfatización, pausas discursivas, muletillas, eehh, marcadores discursivos.
 - 5. Otros: Se incluyen aquí respuestas de distinto tipo: sencilla, interesante, alegre, bonita, dulce, gracioso, agradable, cercana, similar, esmerada.
 - 6. Ninguno (lo escribe expresamente)

6. Aspecto de la pronunciación valorados negativamente

- 0. No contesta
- 1. Rasgos fónicos
- 2. Rasgos gramaticales
- 3. Rasgos léxicos
- 4. Rasgos pragmático-discursivos
- 5. Otros
- 6. Ninguno (lo escribe expresamente)

7. Grado de identidad con la pronunciación propia

- 0. No contesta
- 1. Totalmente diferente
- 2. Bastante diferente
- 3. Ligeramente diferente
- 4. Ligeramente igual
- 5. Bastante igual
- 6. Totalmente idéntica

VALORACIÓN A TRAVÉS DE LA PERSONA QUE HABLA

8. Puesto de trabajo

- 0. No contesta
- 1. Poco cualificado
- 2. Bien cualificado
- 3. Altamente cualificado

9. Nivel de ingresos

- 0. No contesta
- 1. Bajo
- 2. Medio
- 3. Alto

10. Nivel de estudios

- 0. No contesta
- 1. Sin estudios
- 2. Primarios
- 3. Secundarios
- 4. Universitarios

11. En su opinión, la persona que habla es:

11.1. Inteligente-Poco inteligente

- 0. No contesta
- 1. Extremadamente poco inteligente
- 2. Bastante poco inteligente
- 3. Ligeramente poco inteligente
- 4. Ligeramente inteligente
- 5. Bastante inteligente
- 6. Extremadamente inteligente

11.2. Simpática-Antipática

- 0. No contesta
- 1. Extremadamente antipática
- 2. Bastante antipática

- 3. Ligeramente antipática
- 4. Ligeramente simpática
- 5. Bastante simpática
- 6. Extremadamente simpática
- 11.3. Cercana-Distante
 - 0. No contesta
 - 1. Extremadamente distante
 - 2. Bastante distante
 - 3. Ligeramente distante
 - 4. Ligeramente cercana
 - 5. Bastante cercana
 - 6. Extremadamente cercana
- 11.4. Culta-Inculto
 - 0. No contesta
 - 1. Extremadamente inculto
 - 2. Bastante inculto
 - 3. Ligeramente inculto
 - 4. Ligeramente culto
 - 5. Bastante culto
 - 6. Extremadamente culto
- 11.5. Educada-Maleducada
 - 0. No contesta
 - 1. Extremadamente maleducada
 - 2. Bastante maleducada
 - 3. Ligeramente maleducada
 - 4. Ligeramente educada
 - 5. Bastante educada
 - 6. Extremadamente educada

VALORACIÓN DE LA REGIÓN Y LA CULTURA

- 12. ¿De qué país o región cree que es la persona que habla?
 - 0. No contesta
 - 1. Castellana
 - 2. Andaluza
 - 3. Canaria
 - 4. Mexicana
 - 5. Caribeña
 - 6. Andina
 - 7. Chilena
 - 8. Rioplatense
 - 9. Hispanoamericana
 - 10. España
 - 11. Otros
- 13. Identificación correcta de la variedad
 - 0. No contesta
 - 1. Identificación exacta
 - 2. Identificación errónea
 - 3. Otra (Hispanoamérica o España)

Se considerarán respuesta EXACTA para cada variedad respuestas como las siguientes:

1. Castellana: Ciudades del centro-norte de España.
2. Andaluza: “Sur de España”, ciudades de Andalucía
3. Canaria: Canarias
4. Mexicana-centroamericana: Sur de EE.UU, México, Guatemala, Honduras, El Salvador, Costa Rica, Nicaragua, Panamá o cualquiera de las provincias o departamentos de estos países.
5. Caribeña: Cuba, República Dominicana, Puerto Rico, Venezuela, Guatemala, Honduras, El Salvador, Costa Rica, Nicaragua, Panamá o cualquiera de las provincias o departamentos de estos países.
6. Andina: Colombia, Perú, Bolivia, Ecuador, o cualquiera de las provincias o departamentos de estos países.
7. Chilena: Chile o cualquiera de las regiones de Chile.
8. Rioplatense: Argentina, Uruguay, Paraguay o cualquiera de las provincias o departamentos de estos países.

14. ¿Conoces personas de este país o región?

0. No contesta
1. Sí
2. No

15. Opinión que tiene sobre las personas de esta región

0. No contesta
1. Positiva
2. Negativa
3. Mezcla
4. Otras

16. ¿Qué opinión le merece el país o la zona de la que cree que es la persona que habla?

16.1. Avanzado-Retrasado

0. No contesta
1. Extremadamente retrasado
2. Bastante retrasado
3. Ligeramente retrasado
4. Ligeramente avanzado
5. Bastante avanzado
6. Extremadamente avanzado

16.2. Divertido-Aburrido

0. No contesta
1. Extremadamente aburrido
2. Bastante aburrido
3. Ligeramente aburrido
4. Ligeramente divertido
5. Bastante divertido
6. Extremadamente divertido

16.3. Familiar-Extraño

0. No contesta
1. Extremadamente extraño
2. Bastante extraño

3. Ligeramente extraño
4. Ligeramente familiar
5. Bastante familiar
6. Extremadamente familiar
- 16.4. Bonito-Feo
 0. No contesta
 1. Extremadamente feo
 2. Bastante feo
 3. Ligeramente feo
 4. Ligeramente bonito
 5. Bastante bonito
 6. Extremadamente bonito
17. ¿Qué opinión le merece la cultura de ese país o zona?
 - 17.1. Innovadora-Tradicional
 0. No contesta
 1. Extremadamente tradicional
 2. Bastante tradicional
 3. Ligeramente tradicional
 4. Ligeramente innovadora
 5. Bastante innovadora
 6. Extremadamente innovadora
 - 17.2. Rica-Pobre
 0. No contesta
 1. Extremadamente pobre
 2. Bastante pobre
 3. Ligeramente pobre
 4. Ligeramente rica
 5. Bastante rica
 6. Extremadamente rica
 - 17.3. Cercana-Distante
 0. No contesta
 1. Extremadamente distante
 2. Bastante distante
 3. Ligeramente distante
 4. Ligeramente cercana
 5. Bastante cercana
 6. Extremadamente cercana
 - 17.4. Interesante-Poco interesante
 0. No contesta
 1. Extremadamente poco interesante
 2. Bastante poco interesante
 3. Ligeramente poco interesante
 4. Ligeramente interesante
 5. Bastante interesante
 6. Extremadamente interesante
17. ¿Dónde cree que se habla mejor el español?
 0. No contesta
 1. Castellana
 2. Andaluza

3. Canaria
4. Mexicana
5. Caribeña
6. Andina
7. Chilena
8. Rioplatense
9. Hispanoamérica
10. España
11. Otros
12. No hay ninguno en el que se hable mejor que en otros

DATOS SOBRE EL INFORMANTE

19. Colectivo al que pertenece

0. No contesta
1. Estudiantes de Filología que no han estudiado variedades (1er. Curso)
2. Estudiantes de Filología que han estudiado variedades
3. Estudiantes de otras carreras
4. Profesores de Español
5. Alumnos extranjeros
6. Otros

20. País de nacimiento

0. No contesta
1. España
2. México
3. Argentina
4. ...
9. Otros

21. Sexo

0. No contesta
1. Hombre
2. Mujer

22. Edad

0. No contesta
1. Menos de 20 años
2. 20-34 años
3. 35-54 años
4. 55 años o más

23. Nivel de estudios

0. No contesta
1. Sin estudios o estudios primarios
2. Estudios secundarios
3. Estudios universitarios

24. Profesión

0. No contesta
1. Obreros sin calificar

2. Obreros con cualificación
 3. Empleados medios
 4. Pequeños empresarios autónomos
 5. Medianos empresarios
 6. Profesiones liberales (PROFESORES)
 7. Altos directivos y grandes empresarios
 8. Sin profesión (estudiantes, amas de casa)
25. Lengua materna
0. No contesta
 1. Español
 2. Otra
26. Contacto con otras variedades del español (países visitados)
0. No contesta
 1. Sí
 2. No
27. Países hispanohablantes visitados
0. No contesta / Ninguno
 1. Uno
 2. Entre dos y cuatro
 3. Más de cuatro
28. Frecuencia viajes por el país
29. Frecuencia viajes por otros países hispanohablantes
30. Frecuencia viajes por otros países no hispanohablantes
31. Horas de TV al día
32. Horas de internet al día

ANEXO D. Generación de códigos para acceder al cuestionario PRECAVES-XXI

Este recurso solamente está disponible para los investigadores de PRECAVES-XXI autorizados.

En primer lugar, se elige el número de informantes a los que se va a encuestar. Después, elige el grupo al que pertenecen los informantes. Finalmente, se elige el tipo de voz que van a evaluar (voz de hombre o voz de mujer). Al pulsar en el botón «generar» aparecen los códigos.

1º: Generar código encuestas

Gracias por su colaboración. Por favor, rellene los siguientes datos relativos al grupo de alumnos que van a realizar las encuestas.

Número de alumnos:

Los alumnos pertenecen al grupo:

- ☒ Estudiantes de Filología, Lingüística o similar que NO han estudiado asignaturas relacionadas con las variedades del español. (dialectología, sociolingüística, etc.)
- ☐ Estudiantes de Filología, Lingüística o similar que SÍ han estudiado asignaturas relacionadas con las variedades del español.
- ☐ Estudiantes de otras carreras universitarias.
- ☐ Profesores de Español como Lengua Extranjera.
- ☐ Alumnos extranjeros.
- ☐ Otros.

Se evaluarán las grabaciones de voces de: ☒ Hombre ☐ Mujer

Una vez generados los códigos, la aplicación web proporciona unas indicaciones sobre cómo acceder a la encuesta.

2º: Realizar las encuestas

a) Asigne a cada alumno un número diferente dentro del rango que haya generado en el paso anterior.
b) Indique a los encuestados (alumnos) que entren en la página principal (www.variedadesdelespanol.es) y pulsen el botón rojo 'Acceder'.
c) Cada alumno deberá escribir el nombre de usuario del encuestador ("Illamola" en su caso) y, como código, el número que le haya sido asignado.

Universidad de Alcalá

ANEXO E. Modelo del correo electrónico enviado a los posibles informantes

Hola, (nombre del informante):

Primero, muchas gracias por querer ayudarme en mi Trabajo de Fin de Máster.

Te explico: la encuesta que vas a realizar forma parte del proyecto PRECAVES-XXI. Consiste en la escucha de 16 audios (todas son voces masculinas) y su posterior valoración teniendo en cuenta varios ítems. A partir del segundo audio, no es necesario acabar de escuchar la grabación para responder a las preguntas, por lo que puedes ir respondiendo a medida que escuchas. Ten en cuenta, también, que no todas las voces escuchadas pertenecen a diferentes variedades del español, sino que pueden repetirse. Es muy fácil y, si todo va bien, se tarda como mucho una hora en responderla.

Para acceder a la encuesta debes:

- Entrar en la siguiente página web: www.variedadesdelespanol.es
- Pulsar el botón rojo «Acceder».
- Poner el nombre de usuario: **Illamola**
- Poner el código que se te ha asignado: **5763**

Si la aplicación no responde, debes refrescar la página y volver a introducir tu código. No te preocupes, todas las respuestas que hayas cumplimentado se habrán guardado automáticamente.

Cuando hayas terminado, por favor, avísame. Además, cualquier comentario que quieras hacerme acerca del cuestionario será bienvenido y nos podrá ayudar a mejorar.

Muchas gracias, de nuevo, por colaborar en este proyecto.

Joel Jové Navarro